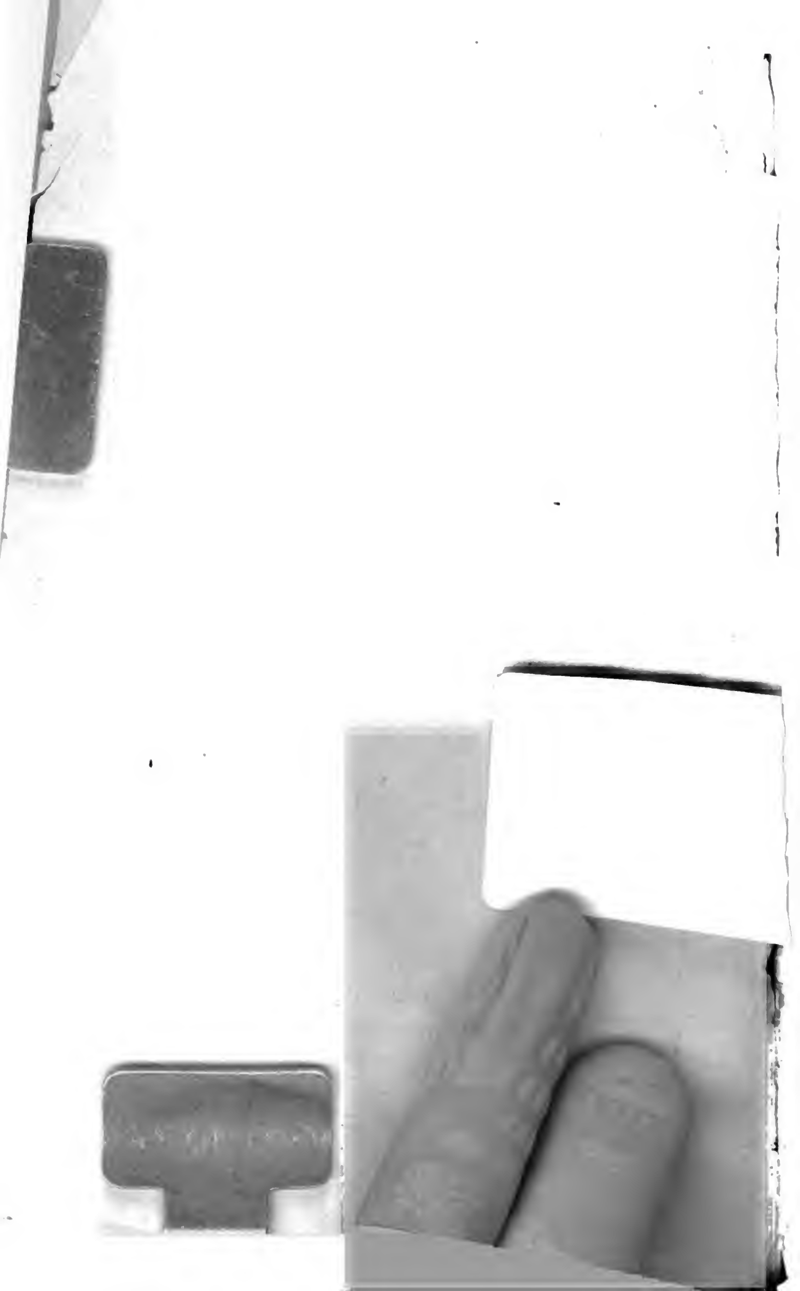
RHEINISCHE BLÄTTER FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT: ORGAN FÜR D...





Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1871. V. Heft.

(September. — October.)



Frankfurt a. M.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

I.

Zur Abwehr gegen Frankreich

hat sich ein gelehrter Schulmann Berlins gerüstet — nicht mit Zündnadel und Schwert, sondern mit den Waffen der Kritik und des Geistes. Und er sucht Allen, die es angeht, dasselbe Rüstzeug anzulegen. Dazu gehören sämmtliche Gebildete im deutschen Vaterlande, die da begriffen haben, daß wir es nicht zum kleinsten Theile der Bildung zu verdanken haben, was wir errungen, und daß daher der Erfolg und unsere ganze Zukunft, trotz der augenblicklich erreichten glänzenden Resultate, in Frage gestellt wird, wenn das Bildungswesen nicht vorwärts, also rückwärts geht, weil die Nation im Kern ankränkelt und innerlich — erst in den obersten Schichten der Gesellschaft, dann allmählich immer weiter und weiter nach unten zerfällt. Es ist immerhin ein Zeichen deutschen gesunden Charakters, daß uns nicht allein das Unglück wie im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts zur Selbstkritik und Selbsterkenntniß und damit zur Erneuerung und Verjüngung auf dem Wege einer verbesserten Erziehung treibt, sondern daß uns auch das Glück zwingt zur Einkehr in uns selbst, uns bestimmt, die Fehler und Sünden des überwundenen Feindes als solche zu erkennen, sie hinzustellen als ein Etwas, das sorgfältig zu vermeiden, und wo es bereits bei uns Wurzel gefaßt hat, mit aller Wachsamkeit und Energie auszurotten ist.

Wirklich glaubt unser anonymer Kritiker und Kämpfer bemerkt zu haben, daß der elende Geist, dem Frankreich zum Opfer gefallen ist, auch bei uns in unsern sogenannten höheren Ständen schon angefangen hat, sich eine wohnliche Stätte einzurichten, und daß also die dringende Verpflichtung an uns herantrete, auf der Hut zu sein und das Uebel im Keime zu ersticken. Da er Berliner ist, so kritisirt er nur das Berliner Leben, wie er denn auch seine Schrift „Briefe über Berliner Erziehung“ (Berlin 1871, Trowitzsch und Sohn) betitelt*); aber was er

*) Der Ertrag dieser Schrift ist für die National-Invalidenstiftung bestimmt.

rügt, trifft nicht blos Berlin, sondern eben so gut die andern großen Städte des deutschen Reiches, in denen die Culminationspunkte unserer heutigen Cultur zu suchen sind. Als Schulmann, der dem Gymnasium angehört, geht er aus von den Uebelständen, die sich in der Erziehung der Gymnasial- und Realschuljugend deutlich bemerkbar machen, und die er als eine Erscheinungsform tiefliegender socialer Schäden — und zwar mit vollem Rechte betrachtet. Hören wir ihn sogleich selbst: „Das Hauptübel, welches auch die angestrengteste Arbeit der Erzieher in den höheren Lehranstalten kaum die Hälfte der gewünschten Resultate erreichen läßt, ist die fast ans Unglaubliche grenzende Zerstreutheit der Kinder — und von diesen, etwa bis zum Alter von 15 Jahren, will ich beginnen. Es giebt vielleicht hier in Berlin noch eine oder die andere Anstalt, in welcher zufolge besonderer Einrichtungen, die sich nicht nachahmen lassen, dieses Uebel in weniger hohem Grade existirt; in den meisten ist es in so hohem vorhanden, daß es sich kaum beschreiben läßt. Es giebt Lehrer, welche ohne Eigendünkel und Eigenlob von sich sagen dürfen, daß sie die ganze Stunde ohne Unterbrechung auf das Angestrengteste mit der Klasse arbeiten, und es trotz einer Lebhaftigkeit, die ihren Körper beinahe aufreibt, doch kaum am Ende der ersten Hälfte des Semesters durch alle ihnen zu Gebote stehenden Mittel soweit bringen, daß von 40 Schülern etwa 27 nur den größeren Theil der Stunde ununterbrochen am Unterrichte sich rege betheiligen oder nur mit einiger Aufmerksamkeit demselben folgen. Sie können fast mit Sicherheit darauf rechnen, daß etwa ein Viertel der Schüler kaum die Hälfte von dem wirklich vernimmt, was die Stunde hindurch von Lehrern und Mitschülern gesprochen wird, daß ein weiteres Achtel gar nichts davon vernehmen würde, wenn man sie nicht fortwährend erinnerte und durch Schelten und Strafen aus der ihnen schon beinahe zur zweiten Natur gewordenen Träumerei herauszureißen suchte. Wie viel Zeit, wie ungeheure Anstrengung das kostet, werden Sie leicht ermessen können. Wir dürfen um unseres Gewissens willen — uns ist dies schon zur andern Natur geworden — die Kinder nicht so mit offenen Augen schlafen lassen, weil sie sonst immer mehr alle Fähigkeit verlieren, ihre Gedanken scharf und dauernd auf einen Gegenstand zu fixiren; aber am Unterrichtsgegenstande könnten wir mindestens ein Viertel mehr thun, wäre nur diese schlimmste Klasse von Schülern nicht da. Man kann dabei psychologische Beobachtungen der interessantesten Art machen. Sie geben bei dem Gegenstande, der es irgend zuläßt, fortwährend sogenannte Kreuz- und Querfragen, um schon dadurch die Regsamkeit wach zu halten; der Knabe beantwortet Ihnen die Frage — im günstigsten Falle. — Sie fragen nun einen zweiten, einen dritten weiter — unterdessen können Sie beim ersten

deutlich wahrnehmen, wie die Gedanken, die im Augenblick noch beisammen waren, sehr schnell auseinander gehen; das Object schwebt ihnen noch ein Weilchen vor, verdunkelt sich immer mehr; nach weniger als zwei Minuten ist es bereits verschwunden, der Faden gänzlich abgerissen; das Auge starrt völlig todt und ausdruckslos ins Leere; der Knabe denkt in der That nichts; er wacht aus diesem schlafähnlichen Zustande erst wieder auf, wenn sie ihn auf irgend eine Weise von Neuem anregen. Diesen Verlauf können wir in einer Stunde wenigstens zwanzig Mal beobachten; wir könnten es noch öfter, ließen uns der Gegenstand und die übrigen Schüler die Zeit dazu. Wer aber einige Uebung hat, macht derartige Wahrnehmungen unter der Hand und ohne sich jedes Mal zu unterbrechen gewiß in jener erschreckenden Zahl. Wie viel hierbei vom Unterrichte verloren geht, wie wenig im Verhältniß zu der darauf verwendeten Zeit und Mühe, ja wie wenig an sich im Grunde gelernt wird, ist leicht zu schätzen, namentlich bei solchen Lehrern, welche die Klasse und die Stunde als Zeit und Ort ansehen, wo eigentlich gelernt wird, bei denen die häuslichen Arbeiten dagegen nur als Vorbereitung und Repetition von geringer Bedeutung sind — und so soll es doch wohl sein.“ (Ganz gewiß sollte es überall so sein! D. R.)

Gleich hier im Anfange unserer Schrift beschleichen uns, wie wir gestehen müssen, einige Bedenken, so sehr wir im Ganzen mit ihrem Verfasser einverstanden sind. Wir zweifeln, daß wirklich die von ihm gerügten Uebelstände allein zurückzuführen sind auf diejenigen Ursachen, welche er entdeckt hat, und von denen weiter unten die Rede sein soll. Der höhere Lehrer- also auch der Gymnasiallehrerstand erhält bekanntlich eine durchaus unzureichende praktische Vorbereitung für seinen ebenso schweren als wichtigen Beruf. Das ist ein Mißstand, der pädagogischerseits nicht oft und entschieden genug gerügt werden kann. In Folge dieses beklagenswerthen Mangels bleiben manche geistreiche und gelehrte Leute dieses Standes in praktischer Hinsicht Stümper ihr Lebelang, und die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten werden verwaltet von Lehrern, die mehr oder weniger als unsichere Anfänger zu betrachten sind, welcher Umstand selbstverständlich viele Nachtheile im Gefolge haben muß. Wir selbst hörten diese Nachtheile von einem der höchsten Beamten des preußischen Cultusministeriums unumwunden schildern. Sehr möglich also, daß sie gerade von unserm Kritiker zu sehr außer Acht gelassen sind. Aber wäre dem auch so, müßte dennoch zugegeben werden, daß die geschilderten üblen Erscheinungen zum guten Theile nicht auf die Rechnung der Lehrer zu setzen sind, sondern außerhalb der Schulräume ihren eigentlichen Erklärungsgrund finden.

Im Fortgange seiner Constatirung der Thatsachen bemerkt unser Verfasser, daß die fortgesetzte Bemühung der Lehrer auch auf die Träumerischen, Flüchtigen und Zerfahrenen einige Wirkung äußere; auch erwache bei dem Einen früher, bei dem Andern später, im Durchschnitt mit dem Alter von etwa sechzehn bis siebenzehn Jahren, soweit der Verstand, daß er die Nothwendigkeit etwas zu lernen begreife; allein auch ein solcher laborire noch lange an dem Hange zur Zerstreutheit, und es werde ihm schwer, die Folgen der frühern Jammerhaftigkeit zu überwinden. „Der große Mittelschlag der Schüler verfällt nur selten in jenen geistigen Schlaf; aber die Aufmerksamkeit, die Theilnahme selber möchte ich wiederum eine zerstreute nennen . . . . . . Aus der Jahre lang tief eingewurzelten Zerstreutheit reißt man den Schüler vielleicht so weit heraus, daß ihm das, was vorgetragen wird, der Hauptsache nach nicht entgeht; aber er bleibt im Durchschnitte bei einem oberflächlichen Zuhören, bei einer über die Sache hingehenden Theilnahme stehen. Zu einem wirklichen Auffassen und Erfassen kommen selbst bei gutem Willen nur Einzelne, ganz Wenige zu einem innerlichen Verarbeiten, durch welches das Vernommene zu einem bleibenden und dadurch innerlich wirkenden und bildenden Eigenthum gemacht würde. Dafür bietet den unwiderleglichen Beweis die ganz unglaubliche Schnelligkeit, mit welcher die selbst mit einer gewissen neugierigen Spannung aufgenommenen Dinge wieder vergessen werden. Fragen Sie nach einer oder einer halben Woche, was von einer mitgetheilten Thatsache im Gedächtnisse geblieben ist, so werden Sie nur zu oft, wenn nicht immer, sich eines niederschlagenden Gefühls innerlich schwer erwehren können; denn für die Mehrzahl ist das Mitgetheilte wie vom Winde verweht, Sie sehen nicht mehr die Stätte, wo es gewesen ist . . . . . . Ein Erfassen des systematischen Zusammenhanges (der altsprachlichen Grammatik 2c.) werden Sie in höchst seltenen Fällen, vielleicht nur bei ganz besonders dafür gerade organisirten Köpfen, finden; die weitaus größere Zahl begnügt sich mit einem flüchtigen Herauspflücken dieser und jener Einzelheit, welche für die nächste schriftliche Arbeit etwa wichtig erscheint.“ Trotz aller Wiederholungen, Nachhelfereien und Treibereien, durch welche viel Zeit und Kraft verloren geht, ist das Resultat — so behauptet unser Gewährsmann — ein kaum mittelmäßiges zu nennen. „So steht es im Durchschnitte mit der recipirenden Thätigkeit der Schüler; was soll ich von der producirenden sagen? Sie werden erstaunt fragen, ob der Schüler denn auch schon produciren solle. Das Wort im gewöhnlichen Sinne genommen, soll er das gewiß nicht; ja ich meine damit nicht etwa die Aufsätze, an welche wir, als an mixta composita von einer sehr starken Dosis von Seiten des Lehrers, einem Stückchen erregter Phan-

tasie, viel Sentimentalität, noch mehr Unklarheit und ein klein wenig Verstand — wie dies ja dem gänzlichen Mangel an Erfahrung, Welt- und Menschenkenntniß und somit wirklicher Denkfähigkeit entspricht — nur die allerbescheidensten Anforderungen stellen können, sondern ich meine jene allerunterste Art von activer oder sogenannter productiver Thätigkeit, die nur darin besteht, aus gegebenen Prämissen einen leichten und dem Schüler selbst naheliegenden Schluß zu ziehen."

Wir sind dem Verfasser möglichst eingehend gefolgt, weil es sich im Anfange seiner Arbeit um die Fundamente handelt, auf denen sein ganzes Gedankengebäude ruht. In seinem dritten Briefe beginnt er, die Ursache, welche nach seiner Meinung als Hauptursache der geschilderten Erscheinung zu betrachten ist, näher ins Auge zu fassen. Als solche will er nicht gelten lassen „die große Stadt" mit ihrem bunten Wechsel von Eindrücken und ihrer zerstreuenden Kraft, obgleich es nach ihm Thatsache ist, „daß Knaben, welche aus der Provinz, sei es vom Lande, sei es aus kleineren Städten, in Berliner Gymnasien kommen, an jenem Uebel in so erheblich geringem Grade leiden, daß sie häufig in ganz kurzer Zeit die durch jene Gymnasien gezogenen Mitschüler überflügeln und ganz andere Fortschritte als jene machen." Das Land und die kleinere Stadt bieten — so wird richtig behauptet, wahrlich hinreichend genug Gegenstände und Gelegenheiten dar, den Sinn der Knaben anzuziehen, gewiß nicht weniger als die große Stadt. Die Knaben haben dort ganz andere Freiheit, sich im Felde und auf der Straße und auf dem Felde mit ihres Gleichen umherzutreiben, und sie wissen diese Gelegenheiten gehörig auszubeuten. Dieses Naturleben bietet ihnen mehr als das bewegte Treiben und die Schaufenster der Großstadt. So ein armer großstädtischer Junge ist häufig beschränkt auf seine Etage und sieht nur das, was der Weg von der Schule bis zum Hause ihm vielfach immer in derselben Form bietet. Der Hauptgrund jener bedenklichen Erscheinung „liegt zum bei Weitem größten Theile in der häuslichen Erziehung, im Leben der Familie, in der Sorge, welche man den Kindern und der Erziehung schenkt, in der Auffassung der Pflichten, welche die Eltern in dieser Hinsicht haben, und zuletzt freilich — was auf alle diese Dinge von entscheidendem Einflusse ist — in der Auffassung des Lebens und des Zweckes unseres Daseins überhaupt." Die großen Ereignisse, welche in den letzten drei Jahrzehnten vor sich gegangen sind, konnten nicht ohne durchgreifenden Einfluß auf die Lebensverhältnisse bleiben. Und es haben sich mit diesen Vereinigungen schädliche Dinge eingeschlichen von ähnlicher Art, wie diejenigen sind, an denen die Franzosen leiden und die sie

so schwer büßen müssen. Wir haben ihnen diese schädlichen Einflüsse nicht zum kleinsten Theile zu verdanken, und wir müssen uns bemühen, sie zu beseitigen, und gegen fernere Miasmen vom Westen her uns in Zukunft verwahren, falls wir nicht schließlich in dieselbe Grube hineinstürzen wollen, die das Nachbarland nicht zu umgehen wußte. „Das Leben der Familie in den gebildeten Kreisen hat sich in den letzten Jahrzehnten in so außerordentlichem Grade „veräußerlicht," daß der Schwerpunkt des Familienlebens nicht mehr, wie früher, in das Innere des Hauses, der Familie fällt, sondern nach außen, in die Stellung, welche die Familie in gesellschaftlicher Beziehung einnimmt."

Selbst die Anlage der Wohnungen liefert dafür schon einen Beweis. Unser Gewährsmann ist gelaufen durch die Stadttheile, in welchen die Gebildeten wohnen, und hat sich ihre Behausungen näher angesehen und fast überall gefunden: „in mittleren Wohnungen einige schöne, selbst elegante und höchst elegante Gesellschaftsräume, ein diesen entsprechendes Eßzimmer, und im Uebrigen Räume, welche man Zimmer zu nennen erheblichen Anstand nehmen muß." Die Baumeister müssen so bauen; „denn das allgemeine Bedürfniß verlangt es so." Aber nicht nur die Anlage der Wohnungen beweist, daß für die große Mehrzahl der Gebildeten die gesellschaftlichen Rücksichten die maßgebenden sind, sondern noch weit mehr die Einrichtungen. Wie sehr unterscheiden sich die Gesellschaftsräume von den Kinderzimmern und Schlafzimmern! „So groß die Eleganz in jenen, so groß die Aermlichkeit in diesen; in jenen Prachtmöbel mit Sammet und Damast, in diesen das Ameublement kaum und oft garnicht frei von Löchern und Unsauberkeit und in einem Zustande, daß man vom bloßen Ansehen das Zusammenbrechen fürchten dürfte; in jenen eine Ordnung, die von unendlicher Sorgfalt Zeugniß giebt, in diesen, schon um der drückenden Engigkeit willen, alles über- und untereinander, und nur mit Mühe ein sicheres Plätzchen für die intimen, sonst dem Auge des Sterblichen nicht sichtbaren Gegenstände der Damentoilette ausgespart: kurz überall die unverkennbaren Spuren größester Sorglosigkeit, die sich nicht selten bis auf die Atmosphäre erstreckt. Von diesen nicht selten Ekel erregenden Dingen sieht man freilich nichts, wenn Herren und Damen in elegantem Promenadenanzug am Thiergarten oder in noch eleganterem Abends in der Soirée und auf dem Balle erscheinen, oder in den eigenen taghellen Räumen größere Gesellschaft empfangen: elendes Scheinwesen, den Franzosen zu eigener Schmach abgeborgt!" Und nun das Familienleben selbst! Vielfach hält man den Abend für verloren, welchen man nicht im Concert, im Theater 2c., sondern im eigenen Hause verbringt. Die Gesellschaften wollen das Bedürfniß wahrer

beglückender und bildender Geselligkeit nicht mehr befriedigen; sie sind Strapazen, die man sich auferlegt, um möglichst oft in eleganter Form zu erscheinen, im eigenen Hause möglichsten Glanz zu entfalten, sich Aufregung zu verschaffen, der immer mehr sich steigernden Vergnügungssucht zu fröhnen. „Was soll man sagen, wenn junge Mädchen sich ihrer Solidität rühmen, da sie in der Woche nur fünf Mal getanzt hätten? wenn in andern Familien die Töchter als Heldenthaten von Neujahr bis Ende Februar dreißig bis fünfunddreißig große Bälle zählen, die andern Gesellschaften und Vergnügungen nicht mitgerechnet?“ Und nun die Vorbereitungen für alle diese Unzahl von Gesellschaften in diesen Familien, die ihre Söhne zum Zwecke idealer und humaner Ausbildung in die Gymnasien schicken! — Ist die Saison vorbei, so beginnen die Vorbereitungen für die Sommerreisen, und diese selbst tritt man so früh als möglich an. „Die Kinder mitzunehmen, geht nicht an; denn sie müssen ja in die Schule gehen. Also bleiben sie zurück beim Papa, der durch seine Beschäftigung vom Morgen bis zum Abend in Anspruch genommen ist, d. h. sie bleiben Monate lang ohne alle genügende Aufsicht.“

Die durch die Veräußerlichung des Familienlebens bewirkten Einflüsse auf die Kindererziehung faßt unser Verfasser zusammen in den Satz, „daß in einer nicht geringen Anzahl von Familien das Vorhandensein der Kinder und ihre Erziehung als eine störende Unbequemlichkeit, eine Last empfunden wird, störend natürlich für die Lebensweise, welche man vor der Verheirathung geführt, sich von der Ehe geträumt und in der Ehe durchzusetzen eine dominirende Neigung hat.“ Man ergreift natürlich alle möglichen Mittel, um diese Unbequemlichkeiten auf das geringste Maß zu reduciren. Das erste Kind kommt dabei verhältnißmäßig noch gut weg. Die Mutter kann der Gesellschaften und Bälle wegen höchstens etwa 3—4 Stunden im Hause sein; es ist ihr also unbequem, ja unmöglich, den Säugling selbst zu nähren. Die Amme zieht ein ins Haus, und mit ihr erscheinen alle die Gefahren, von welchen ärztliche und pädagogische Erfahrung zu erzählen weiß. Ist das erste Jahr vorüber, so folgt der Amme das allesbesorgende Kindermädchen. Das Kind wird allgemach Spielzeug und Puppe für die Eltern; denn daß die Eltern für die Kinder und nicht die Kinder für die Eltern da sind, das begreift die oberflächliche materialistische Welt nicht. Die hohen Herren und Damen jagen allesammt nach Befriedigung und Glück, und doch begreifen sie nicht, daß diese Güter nur erreicht werden durch das Leben im Geiste und der Liebe, vorzüglich durch liebevolle Hingabe an das Ganze. Allerorts, unter allen Umständen und unter allen Verhältnissen könnten sie eingreifen in das Rad der allgemein-menschlichen Entwicklung

und sich dadurch wahrhaft glücklich machen: wenn sie es nämlich verständen, der menschlichen Gesellschaft vermittelst einer gediegenen Familienerziehung recht tüchtige Glieder zuzuführen; aber sie suchen ihre Befriedigung im Staube, wo sie sicherlich nicht dauernd zu finden ist. Sie lieben ihre Kinder, und beweisen solches allein dadurch, daß sie es mit Zärtlichkeiten überschütten. In reizendem Anzuge wird der kleine Knabe den Besuchenden präsentirt und von denselben pflichtschuldigst bewundert. Das Aeffchen wird angereizt, seine Kunststücke vorzumachen und durch artige und kluge Einfälle die Lachmuskeln in Bewegung zu setzen. In vertrauten Gesellschaften ist es Gegenstand bodenlos tiefer Unterhaltung, in den großen, in denen man sich gegenseitig mit Artigkeiten tractirt, trägt es der Mutter wegen seiner Schönheit und Niedlichkeit Schmeicheleien ein. Die Puppenzeit rauscht vorüber; die Unarten beginnen. Das Haus wird immer unruhiger; die Rangen kosten immer mehr. Es gilt zu sparen an dem, was die Welt nicht sieht: an der Nahrung, an der häuslichen Kleidung &c., während der äußere Glanz aufrecht erhalten wird: das Kind lernt das Auftreten außer dem Hause als die Hauptsache ansehen, die Neigung, sich im Putz zu präsentiren, wird unverhältnißmäßig entwickelt, die Aufmerksamkeit nach außen gezogen und verflüchtigt, „noch ehe das Kind anfängt, am Leben der Eltern mit seiner Beobachtung Theil zu nehmen." — Die schlimmste Zeit ist vorbei, und das Kind kommt in den Kindergarten. Unser Kritiker ist ein Feind derselben. Er schießt hier nach unserer Meinung über das Ziel hinaus. Wären die Mütter nur sonst nicht äußerlich gesinnt, so könnten sie sich immerhin während 3—4 Stunden des Tages Unterstützung durch den Kindergarten verschaffen. Es bliebe ihnen dann wahrlich noch Zeit genug, auf ihre Kinder ersprießlich einzuwirken. Die wirklich gebildete und dabei tüchtige Hausfrau hat eine schwere Aufgabe zu erfüllen, und die wenigen Stunden der Erleichterung kann man ihr gönnen und muß man ihr gönnen. Denn die gediegene Gattin möchte ich sehen, welche ganz ohne Unterstützung fertig werden könnte, ohne nach der einen oder der andern Seite saumselig zu erscheinen. Und die häusliche Erziehung einer ansehnlichen Kinderschaar ist ein gar schwieriges, aufreibendes Geschäft, schwieriger und aufregender noch als die Schulerziehung. Freilich findet man herzlich wenig Kindergärten, die das sind, was Friedrich Fröbel mit ihnen beabsichtigte, und es ist daher die Kindergartenhülfe weder unter allen Umständen ersprießlich noch gefahrlos. Wären sie aber, was sie sein sollten, so könnte man großstädtischen Kindern nur dringend wünschen, daß auch für sie die Natur als Miterzieherin mehr als bisher angerufen würde. Der Zweck dieser Arbeit verbietet es uns, dieses Mal

näher auf das hochwichtige Thema einzugehen. Folgen wir Schritt für Schritt unserm Kritiker. —

Die Kinder kommen in die Vorschule. Die Eltern haben natürlich wiederum keine Zeit, ihre Beschäftigungen nach der Schulzeit zu überwachen. Und da schon bei 6—7jährigen Kindern die Autorität des Kindermädchens aufhört, so bleibt nichts anderes übrig, als einen Lehrer ins Haus zu nehmen. Die Kinder wären jetzt allerdings besser daran als früher, wenn sie einen wirklich tüchtigen Mann bekämen; aber die Hauslehrer sind in der Regel noch zu jung, und haben sie trotzdem Lust und Kraft, durchgreifend zu wirken, wobei es nicht immer glatt abgehen kann, so kommen sie in Collision mit den Eltern, die sich nun einmal die absolute Glätte, die Gesellschaftsstimmung und den stets heiteren Ton nicht verderben lassen wollen. Hofmeister fällt also in Ungnade, und da es ja auch nicht blos Knaben, sondern auch Mädchen zu erziehen giebt, die man unmöglich der immerwährenden Gesellschaft eines Mannes überlassen kann, so muß der Gouverneur der Gouvernante den Platz einräumen. Sie hilft der Mama die langweiligen Augenblicke vertreiben, assistirt sogar bei der Toilette, erzieht ganz nach dem Geschmacke der Mama, klagt nur im bittersten Nothfalle über die Kinder, welche die Erzieherin sogar „ganz gern leiden" mögen, sorgt dafür, daß die Kinder auf der Straße nicht zu Schaden kommen, die Kleider nicht beschmutzen 2c. 2c. „Vorüber, ihr Schafe, vorüber!" Und das Endresultat? „Fürwahr: sind die Knaben schon vorher geistig verlottert, unter den Gouvernanten verlottern sie erst recht, besonders wenn sie statt einer halbwegs brauchbaren vier oder sechs selbst nach der Eltern Ansicht Unbrauchbare nacheinander bekommen. Es schneidet Einem ins Herz, wenn man wenige Jahre später die meist vergebliche Qual der Kinder sieht, aus der inneren Misère, die solche Gouvernantenerziehung angerichtet hat, wieder herauszukommen."

Der Knabe wird der Vorschule einer höheren Bildungsanstalt anvertraut. Natürlich machen sich schon in den unteren Klassen die nachtheiligen Einflüsse eines überwiegend auf das Aeußere gerichteten Familienlebens geltend. „Was den Tag über in die Köpfe hineinzubringen versucht worden ist, geht nothwendig am Abend, wo in den glänzenden Räumen die Kinder in der glänzenden Toilette von der noch glänzenderen Mama der glänzenden Gesellschaft zur Bewunderung vorgeführt werden, wieder verloren; am nächsten Tage haben sie kaum noch den Schimmer einer Erinnerung davon. Die Arbeit beginnt von Neuem, um binnen Kurzem von Neuem zerstört zu werden, und was von Jahr zu Jahr gründlicher ruinirt wird, ist die Fähigkeit, die Gedanken für eine ernste Arbeit zu sammeln, wirkliche feste Kenntnisse zu erlangen, und noch mehr der Geschmack, das

Interesse für etwas Ernsteres, Höheres, als jenes lang gewohnte, amüsante, bequeme und darum sehr lieb gewordene Treiben im elterlichen Hause ist. Wie sollen besonders den Knaben die Schulstunden nicht das erdenklich Langweiligste sein? denn die Mädchen in der höheren Töchterschule haben's doch viel besser: da kommt die ganze Schaar aus der Nachbarschaft und den Kreisen der Bekannten zusammen. Jede bringt einen nicht zu verachtenden Schatz von Gesellschaftsgeschichten mit; der Austausch derselben macht die Zwischenminuten zu den interessantesten Momenten, um derentwillen man dann die Unterrichtsstunde, besonders wenn sie von einem „angebeteten“ Lehrer ertheilt wird, schon in den Kauf nimmt.“ — Die Leiden werden freilich den stets amüsirten, auf einer langen Bildungsbahn sich befindenden Knaben auch nicht erspart. Es kommen Klagen über Klagen von Seiten der unbarmherzigen Lehrer, die Fortschritte verlangen und die Impertinenz haben, nur diejenigen zu versetzen, welche das Pensum zu erreichen sich wenigstens ernstlich bemühen. Da ist „Holland in Noth“; denn unser Sohn soll doch ein feiner Mann, womöglich Geheimrath werden. Und verbleichen auch die Geheimrathsträume der Mama allgemach angesichts der schauerlichen Wirklichkeit, so muß doch wenigstens die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste erreicht werden. Als Helfer in der Noth erscheint wieder der Lehrer, der in den Nachhülfestunden dafür sorgt, daß die Arbeiten unseres Helden ohne viele Fehler und ordentlich geschrieben in die Klasse kommen. Die Lehrer der Schule werden getäuscht; der Bursche verliert alle Selbständigkeit, wird aber schließlich natürlich Einjährig-Freiwilliger. Inzwischen verlangt das Haus, daß der zukünftige Einjährige activ theilnehme an den elterlichen Freuden. Tanzstunden und glänzende Kindergesellschaften werden ins Werk gesetzt, und der letzte Rest der erforderlichen geistigen Strebsamkeit geht verloren. — Im Hause macht sich die haarsträubendste Unwissenheit in erziehlichen Dingen und dabei die Ueberzeugung geltend, daß das Nachdenken über diese Dinge eitel Pedantismus sei. Dabei gerathen sich Vater und Mutter vor ihren Kindern gerade über die Erziehung ihrer Lieben in die Haare, zerstören dadurch jedwede Pietät, und machen den Gehorsam unmöglich, welcher bekanntlich als die Grundlage und Vorbildung späterer Selbstbeherrschung und sittlicher Kraft angesehen werden muß. „Man braucht nicht Darwinianer zu sein, um den Unterschied zwischen dieser Art von Aufziehen oder Aufwachsenlassen und dem Verfahren unserer angeblichen Urvoreltern mit ihren Jungen sehr gering zu finden.“ Sehr ernst ruft unser Kritiker Allen, die sich mit Kindererziehung zu beschäftigen die Pflicht haben, zu: „Es ist eine verderbliche Thorheit zu glauben, man könne Kinder erziehen,

ohne sich selbst fortwährend zu überwinden." Möchte ihn doch die ganze Welt hören und seine Worte beachten!

Indem unser Kritiker in seinem achten Briefe resumirend hervorhebt, daß die häusliche Erziehung vielfach einerseits auf Leichtsinn und Faulheit und andrerseits auf Egoismus basirt sei und darum wenig gute Früchte tragen könne, faßt er das Spielzeug, daß man den Kindern in die Hände zu geben pflegt, ins Auge. Das Einfache, Naive, dem ächt kindlichen Sinne und kindlichen Vorstellungen Entsprechende, so behauptet er, sei fast ganz aus diesen Spielmitteln verschwunden und an dessen Stelle eine reflectirte, mit der äußersten Raffinirtheit durchgeführte Nachahmung des Lebens der Erwachsenen getreten. Den Puppen giebt man die Farbe der Schminke und den Ausdruck ausgebildetster Coquetterie und Frechheit, hängt ihnen den Chignon an, der sie allein schon als lüderlich charakterisirt, giebt ihnen ein Narrenhütchen, gebauschte Röcke mit der Queue de Paris und der Schleppe, Schuhe mit balancirenden Absätzen ꝛc. Die Puppenstuben sind ein Abklatsch der Salons unserer höheren Gesellschaftskreise, ein Muster von Ueberladenheit und Geschmacklosigkeit. Auch das Spiel, das man Knaben in die Hände giebt, bekommt neuerdings den Charakter der Ueberfeinerung und jenes raffinirten Nachäffens einer raffinirten Civilisation. Sehr richtig und ganz im Sinne Friedrich Fröbel's, dessen Schöpfungen ihm sonst wenig behagen, wird an dieser Stelle behauptet: „Alle Spielsachen müssen ganz einfach, allgemein und gleichsam nur Typen sein, damit das Kind gerade durch die Unbestimmtheit im Einzelnen herausgefordert werde und nun auch den unbegrenzten Raum habe, das Detail aus seiner Phantasie zu produciren und hinzuzudenken, aus Klötzchen und Häuschen und Thieren und einigen Holz- und Papierpuppen sich eine ganze und jeden Tag eine neue Welt hinzuzaubern, übergossen und strahlend von jener unbeschreiblich lieblichen, unwiderstehlichen, himmlischen Poesie, die der allmächtige Gott in die Seele des Kindes gelegt hat. Man sagt wohl, das Kind ahme ja selbst im Spiel das wirkliche Leben nach: das ist nur sehr uneigentlich wahr; denn in der That ist das Spiel nur der Ausdruck seines Geistes, jene scheinbare Nachahmung nur die Form, die ihm durch das Zusammenleben mit den Erwachsenen und die Eindrücke, die es von daher bekommt, die nächstliegende und geläufige wird; käme es aber auch dem Kinde wirklich auf die Nachahmung an, so wäre es immer noch eben so verkehrt und wahrlich nicht zweckentsprechend, dieselbe ihm vorweg zu nehmen. Nicht also wie das Spielzeug ist, sondern wie das Kind damit spielen kann, ist die Hauptsache; nehmen wir ihm dadurch, daß wir ihm alles fix und fertig in die Hände geben, die Gelegenheit zu jener Thätigkeit, so schneiden wir ihm sicherlich die Quelle oder wenigstens das

erste und allerbeste Bildungsmittel ab von dem, was von jeher der Grundzug unseres deutschen Charakters gewesen ist, der Idealität." Wie kann ein Mann, der sich zu dieser durch und durch Fröbel'schen Idee bekennt, gegen die Kindergärten auftreten? Selbst die nicht hinwegzuleugnende Mangelhaftigkeit, welche vielen Anstalten, die diesen Namen tragen, anklebt, dürfte ihn kaum genügend entschuldigen.

Nach dem Spielzeug der Kinder kommt die Jugendlectüre, kommen die Kindergesellschaften, wie sie in Berlin und andern großen Städten des Vaterlandes gang und gäbe sind, an die Reihe. Wir rathen Jedem, der sich für die Jugend, ja auch nur für das Gedeihen unseres Vaterlandes im Allgemeinen interessirt, diese Schilderung, so wie das ganze Buch zu lesen. Vielen wird das, was unser Verfasser bietet, Aergerniß bereiten, noch Mehrere mit Entsetzen erfüllen. Dennoch übertreibt der Maler durchaus nicht, wie Jeder weiß, der das Leben kennt. Es ist Arzenei, nicht Gift, was er uns reicht, und wir können nur wünschen, daß diese Gabe recht Vielen zur Genesung verhelfen möge. Wer ihm aufmerksam gefolgt ist, wird es erklärlich finden, daß er als Schulmann am Schlusse seiner Schilderung seufzend ausruft: „Während der Mensch mit allen Sinnen im Schlamme des ordinären Treibens steckt und von Seiten der Eltern immer von Neuem hineingestoßen wird, sollen wir ihn aus dem Gewöhnlichen herausreißen und zu einem Leben emporheben, wo der Geist herrscht und die geistigen Interessen die maßgebenden sind? Welche Kraft traut, welche Arbeit muthet man uns zu! Mit gesenktem Kopfe schleicht man aus der Klasse und sagt sich: Du arbeitest umsonst, du richtest nichts aus!" — Die in die Seele hineingepflanzte Vergnügungssucht führt natürlich zur Blasirtheit, und diese wird fortwährend genährt und zu einer das geistige Leben völlig auflösenden Krankheit gesteigert durch zu frühzeitige und schlechte sogenannte Kunstgenüsse, schlechte Musikalien 2c. 2c. Auch die eleganten Formen, welche man den Kindern aneignen will und die an sich bedeutenden Werth haben, bleiben in der Regel etwas rein Aeußerliches, ein fadenscheiniges Gewand, das die Herzensrohheit und den Egoismus nicht zu verhüllen vermag. Sehr schön ist es, was unser Kritiker über die Form sagt: „Es giebt in der That keine wahrhaft feine und schöne Form, die nicht ihren Ursprung in der innern Durchbildung des Geistes und Herzens hätte; somit ist die erste Bedingung dafür, was ich kurz mit dem fremden Ausdrucke bezeichnen will, die politesse du cœur. Die allergeringste Forderung, welche für die Erlangung jenes schönen Besitzthums mithin gestellt werden muß, ist die, daß man sich erstens einer Rohheit völlig unfähig macht, ferner aber auch wenigstens in soweit den Egoismus überwunden habe, daß man im geselligen

Verkehr stets die Rücksicht auf den Andern vorwalten lasse und sich selbst, auch wenn es nicht angenehm ist, in den Hintergrund stelle, überhaupt eine Zurückstellung der eigenen Person nur dann beachte, wenn man genügenden Grund hat, sie als ein vom Andern beabsichtigtes Zeichen der Geringschätzung anzusehen. Eben deshalb fühlt man sich in echt aristokratischen Häusern so wohl und behaglich, weil man, so lange man dort ist, vor jeder Rücksichtslosigkeit sicher ist, weil der Wirth dem Gaste gegenüber, auch wenn er ihn im Herzen als tief unter sich stehend betrachtet, sich dies nie im Geringsten wird merken lassen — und mehr erwarte ich weder noch verlange ich im gewöhnlichen gesellschaftlichen Verkehr. Freilich wird man Sicherheit, jene Forderung zu erfüllen, am besten dadurch erlangen, daß man überhaupt und für alle Beziehungen zu anderen Menschen den Egoismus beseitigt, immer erst an den Andern denkt und dann an sich, also der politesse du cœur, bei welcher der Fremde stehen bleibt, die Grundlage giebt, welche wir mit dem tieferen ernsteren deutschen Worte „echte Menschenliebe" bezeichnen, wie dies ja die Aufgabe unseres Lebens ist; indessen weil das aber die Aufgabe des ganzen Lebens ist, darf man ihre Erfüllung nicht immer schon im Laufe des Lebens erwarten."

Im weiteren Verlaufe der Darstellung fragt unser Kritiker nach dem Heilmittel für jene Schäden, die er in so eindringlicher Weise zu schildern verstand. Er will den Eltern eine Unterstützung geben, will, daß sie sich gerade so den Rath eines erfahrenen Pädagogen, wie den des Arztes einholen sollen. Nach elfhundertjähriger christlicher Cultur, so meint er, sollte man endlich so weit gekommen sein, die Krankheit der Seele mindestens für ebenso großer Sorgfalt würdig und bedürftig zu erachten, wie die des Körpers. Es ist gemeinschädlich und verderblich, „daß jeder Vater und jede Mutter die Erziehung vortrefflich zu verstehen glaubt, und die unbefriedigenden Resultate überall herleitet, nur nicht aus den eigenen Mißgriffen und dem Mangel an Einsicht, also eines Pädagogen gar nicht zu bedürfen meint und, wofern sie ja einmal einen solchen um seine Meinung befragen und diese nicht nach ihrem Sinne ist, frischweg die ihrige der seinigen als völlig ebenbürtig und gleichberechtigt entgegensetzen und nach ihr sich zu richten fortfahren" — während sie sich bei vollständiger Resignation auf eine eigene Meinung, der Autorität des mittelmäßigsten Arztes unbedingt unterwerfen. Kämen die Eltern wirklich dahin, daß sie die Unentbehrlichkeit des pädagogischen Rathes einsehen, so würden sich die nöthigen pädagogischen Kräfte bald finden. Auch die Schule würde sich gut dabei stehen, wenn die Erziehungswissenschaft zur Kunst also zur Geltung gelangte: „ein Theil der Lehrer würde der Erziehung

und somit auch der Schule selber ein tieferes Interesse zuwenden als er es jetzt thut." —

Das tiefere Interesse für Erziehung wird also von unserm Kritiker auch bei den Gymnasiallehrern schmerzlich vermißt. Er ist ein gerechter Mann, der nicht blos dem Elternhause, sondern schließlich auch seinen Collegen ernstlich den Text liest, auch die auf Gymnasien bestehenden Zustände einer schonungslosen Kritik unterwirft. „Die handwerksmäßige Auffassung der Wissenschaft und des Berufes ist weiter unter uns verbreitet, als man erwarten darf, was daraus hervorgeht, daß die Zahl derer, welche weiter arbeiten und wissenschaftlichen Schwung sich bewahren, nicht übermäßig groß ist. Andere wiederum sehen die Schule nur als ein um der Existenz willen unvermeidliches Uebel an; die Unterrichtsstunden werden allerdings gegeben, allein jede Anstrengung möglichst vermieden, die Correcturen unter unendlichen Seufzern auf das unumgänglichste Maß von Sorgfalt und Genauigkeit herabgesetzt. Der eine Theil thut dieses, um so viel Zeit wie nur möglich für wissenschaftlich-litterarische Arbeiten zu erübrigen; diesen ist noch weniger ein Vorwurf zu machen, da sie denn doch alle Zeit und Kraft für die gute Sache verwenden, nur nicht so unmittelbar und direct, wie es ihre amtliche Stellung erheischt; der andere Theil giebt vor, für die Anstrengungen des Amts einer so ausgedehnten und vielseitigen Erholung zu bedürfen, daß die Arbeiten für dasselbe möglichst beschränkt werden müssen, an anderweitige, der eigenen Förderung dienende aber gar nicht gedacht werden kann. Daß Leute, welche lediglich um des Examens und Brodes willen studirt haben, auf dem beim Examen eingenommenen Standpunkte hartnäckig stehen bleiben, von andern Wissenschaften weder, noch auch von der Welt und dem Leben in den eigentlich gebildeten Schichten der Gesellschaft — dies freilich oft ohne besondere Schuld, oft aber auch wegen Mangels jeder Art ästhetischer Bildung — gar keine Kenntniß besitzen, nicht recht im Stande sind, die Schüler aus dem Gewöhnlichen empor zu heben, während sie selbst darin befangen sind, ihnen Begeisterung für Wissenschaft und höheres geistiges Leben einzuflößen, was ihnen selbst unbekannt ist, ihren Horizont zu erweitern, während ihr eigener so beschränkt ist, den Schülern dazu zu verhelfen, durch den Schein hindurch den Dingen auf den Grund zu sehen und durch eigenes Nachdenken ihr eigentliches Wesen zu erkennen, während sie selbst flach über alles hinfahren und niemals selbständig gedacht haben — das ist doch nur zu natürlich, und die Klagen darüber, welche man in gebildeten Kreisen gar nicht selten vernimmt, sind in der That nicht ohne Berechtigung. Die Klage von der andern Seite dagegen, daß der Schulmeisterstand gesellschaftlich so wenig geschätzt und die Männer, welche doch die Kinder aus den höheren Ständen

unterrichten und erziehen, so wenig in diese hineingezogen werden, ist der Thatsache nach eben so begründet. Die Schuld aber liegt gleichfalls fast ausschließlich an dem Stande selber, welchem zum großen Theile notorisch jede gesellschaftliche Form als ein unerträglicher Zwang erscheint und das absolute Sichgehenlassen beim Bier die idealen Vorzüge und Vortheile einer Gesellschaft in wahrhaft gebildeten Kreisen weitaus aufwiegt. Denn wäre der Hochmuth jener Kreise wirklich die Ursache, so würde in ihnen niemals irgend ein Schulmeister gesehen werden; sind aber Ausnahmen vorhanden, wie sie denn vorhanden sind, so muß die Ursache wo anders zu suchen sein, und eine geringe Beobachtung wird die vorher angeführte als die eigentliche herausstellen! Die Gymnasiallehrer, so meint unser Kritiker weiter, tragen einen Theil der Schuld an der traurigen Erscheinung, daß die Gymnasien mit einigen Ausnahmen den Character wirklicher Gelehrtenschulen mehr und mehr verlieren. Er weist hin auf das Zugeständniß Wiese's, daß aus der Vermehrung der Zahl höherer Schulen noch nicht mit Sicherheit zu schließen ist, daß eine richtige Schätzung wissenschaftlicher Bildung sich weiter verbreitet hat, und faßt dann diejenigen Uebelstände ins Auge, deren Beseitigung nicht in der Macht der Lehrer liegt. Das allergrößte Uebel findet er nicht sowohl in der Anfüllung der Klassen mit 60, 50 und 40 Schülern, als vielmehr in der Ueberfüllung der Gymnasien mit Schülern denen nicht weniger als alle Bedingungen zu einer wissenschaftlichen Ausbildung fehlen. „Die Menge dieser für wissenschaftliche Beschäftigungen unbrauchbarer Schüler ist so groß, daß sie gleichsam den Ton angeben, d. h. daß wir die in einem Gymnasium der Residenz an die einzelnen Klassen normaler Weise zu stellenden Anforderungen herabsetzen müssen, weil trotz aller Anstrengung die Klassen nicht mehr dahin zu bringen sind, ihnen zu entsprechen.“ Die unfähigen Schüler geben also den Maßstab. Selbstverständlich leiden darunter die Fähigen, leidet darunter die gesammte Bildungsanstalt. Wodurch aber werden die untauglichen Elemente in die Gymnasien getrieben? Durch den Leichtsinn und den Egoismus der Eltern. Leichtsinnig und in gewisser Weise vornehm erklärt der Vater: Mein Sohn soll ein Gymnasium durchmachen, fragt nicht, ob dieser Sohn wirkliche Befähigung zu wissenschaftlichen Studien aufzuweisen hat, muthet dem Gymnasium zu, seinen unbefähigten Sprößling mit fort zu schleppen, und ist sehr beleidigt, wenn ihm angedeutet wird, daß eben alle Voraussetzungen fehlen. Der Egoismus treibt; denn das Gymnasium ist ausgestattet mit der ganzen Fülle der Berechtigungen, während alle übrigen höheren Anstalten in diesem Punkte ungünstiger gestellt sind. Ein kluger Mann weiß sich diese Vortheile bald heraus zu rechnen und handelt demgemäß. Die mangelhafte Begabung des Sohnes

stört ihn nicht, weil er an Diese eben so wenig glaubt als an seine eigene, und wenn die guten Erfolge ausbleiben, der Schule ohne Weiteres Alles und Jedes in die Schuhe schiebt, auch in tiefster Seele und mit vollem Rechte überzeugt ist, daß sein Kind durch das nöthige Maß von Beharrlichkeit wenigstens die eine, die allerwichtigste Berechtigung erreicht, nämlich die für den einjährigen Freiwilligendienst im Heere. Daß doch jede an sich gute Sache so leicht in ihr Gegentheil umschlagen kann! Die genannte Berechtigung zerstört unter den jetzigen Umständen die höhere Schulbildung, erregt falschen Schein und schadet dadurch dem gesammten Bildungswesen. Wie sie störend und zerstörend auf das Gymnasium wirkt, ist bereits gezeigt worden. Die vielen wissenschaftlichen Anstalten, Gymnasien und Realschulen I. O. begründen und befestigen die verkehrte Ueberzeugung, daß die Lust und Befähigung zu wissenschaftlichen Studien fortwährend im Zunehmen begriffen sei, während jeder Sachkundige weiß, daß schon ein Drittheil der genannten Anstalten das wirkliche Bedürfniß decken würde. Und die unbefähigte Jugend wird immer confuser, willensschwächer, unglücklicher, je mehr man an ihr wissenschaftlich herumarbeitet, entbehrt aller gediegenen Vorbildung für den zukünftigen einfach-bürgerlichen Beruf und kann beim Eintritte in das Leben wehklagend ausrufen mit Faust: „Was man nicht weiß, das eben braucht man, und was man weiß, kann man nicht brauchen.“ Wie da zu helfen? Es fehlt erstens an Anstalten, welche sich mehr dem Bedürfniß des praktischen Lebens anschließen und dabei mit der vorerwähnten Hauptberechtigung ausgestattet sind. So lange diese Berechtigung überall noch existirt, ist ihre Errichtung eine unumgängliche Nothwendigkeit. „Richtete man diese Schulen so ein, daß durch sie eine gründliche **nationale** Bildung vermittelt würde, daß also für die Schüler vom siebenten bis zum zurückgelegten siebenzehnten Jahre deutsche Sprache, Litteratur, Geographie und Geschichte die Hauptgegenstände wären, an welche sich Mathematik und Naturwissenschaften, allgemeine Geographie, politische und Culturgeschichte, Religion und neuere Sprachen so anlehnten wie gegenwärtig auf dem Gymnasium an die alten Sprachen, so würden selbst die mittelmäßigsten Schüler nach Absolvirung der Schule eine Bildung besitzen, bei welcher man der elend-fragmentarischen Kenntniß des Lateins wohl entrathen und welche die Berechtigung zum einjährigen Militairdienste mehr verdienen würde, als jene eines mühsam mitgeschleppten Untersecundaners eines Gymnasiums oder einer Realschule, weil sie gründlicher und in sich vollendeter sein würde als jene. Denn ihre bildende Kraft können die klassischen Sprachen doch nur recht ausüben, wenn die Schüler sie bis zu einer relativen Fertigkeit erlernen, d. h. wenn sie in die Kenntniß derselben soweit eingeführt werden können, daß sich

ihrem Denkvermögen der eigentliche Unterschied der fremden und eigenen Sprache begreiflich machen läßt, was bis zur Untersecunda schon wegen der noch vorhandenen allgemeinen Unreife nur in sehr beschränktem Maße möglich ist.“ — Zweitens fehlt es an einer gemeinschaftlichen Grundlage für alle höheren Schulen. Eine allgemeine Volksschule muß den Kindern Gelegenheit geben, sich auszuweisen über den Grad und die Art ihrer Befähigung, den Lehrern, auf Grund ihrer Erfahrungen dem Elternhause bestimmende Rathschläge für die Wahl der Schulart zu ertheilen. Man könnte ohne Gefahr für die wissenschaftliche Bildung einer Nation und müßte im Interesse der Jugend und der Familien die Kinder mindestens bis zum zwölften Lebensjahre gemeinschaftlich nach pädagogisch-vernünftigen Normen unterrichten und dann jedem seinen Platz in einer bestimmten Schulkategorie anweisen, könnte dann auch in jeder Schule unerbittlich diejenigen zurückweisen, welchen die Befähigung, ihr Ziel zu erreichen, abgesprochen werden muß, und die Willkür seitens des Elternhauses, sowie die Kritiklosigkeit bei der Schüleraufnahme hätten ein Ende. Es hieße das gleichzeitig im Interesse der Schule, der Familie und der Jugend handeln. Der Egoismus einzelner Schulleitungen, welcher für jede Anstalt eine besondere Vorschule verlangt und eine Nacktheit und Häßlichkeit durch hinfällige Behauptungen zu verdecken sucht, verdient in Zukunft nicht die mindeste Berücksichtigung. Diese Behauptungen besagen in der Regel nichts weiter, als daß man trotz der gleichen Bildungsziele und Bildungsmittel an einer Stelle den Stein der Weisen gefunden oder erfunden habe und deswegen von vornherein nur mit dem eigenen Stempel versehene Waaren gebrauchen könne. — Drittens legt man trotz der allgemeinen pädagogischen Mangelhaftigkeiten und Calamitäten viel zu wenig Gewicht auf die philsophische Bildung der künftigen Lehrer, die sich in ihrem Berufe zu selten zu einer eigenen, festen und möglichst klaren Weltanschauung hindurcharbeiten, sich zu wenig selbst zu einem gebildeten Geiste und Character erziehen. „Auf unseren Universitäten müßten die philologischen und philosophischen Seminarien gegen die Vorlesungen mehr in den Vordergrund treten.“ Eine wissenschaftliche Commission müßte eingerichtet werden, um Arbeiten jüngerer Lehrer in Empfang zu nehmen, zu prüfen und darnach ihre Beförderung bei der Behörde zu beantragen, und das Fortarbeiten und Sichweiterbilden müßte allen Lehrern von vornherein zur Pflicht gemacht werden; denn selbstverständlich wird jeder Handwerker verknöchert, der sich seine eigene Ausbildung nicht mehr ernstlich angelegen sein läßt.

Die Initiative zu solcher Reformation sollen nach unserem Kritiker die Lehrer selbst und alle gebildeten Leute im Publikum ergreifen und nicht erst auf alleinseligmachende Beschlüsse von

oben her warten, obgleich in diesen Regionen nach seiner Meinung sicherlich kein böser Wille vorhanden ist. Es ist, so ruft er in höchstem Ernste, Gefahr im Anzuge, ja schon jetzt da. „Wenn man die unendliche Leichtfertigkeit betrachtet, mit welcher die Herren und Damen unserer und der jüngeren Generation über die wichtigsten und schwersten Fragen, zu deren gründlichen Durchdenkung man Jahre gebraucht, Urtheile hinwerfen, die nicht gehauen oder gestochen sind und die nach ihrem Verdienste zu behandeln als empörende Unhöflichkeit gebrandmarkt wird; wenn man sieht, daß eine andere Quelle der Belehrung kaum noch gekannt wird, als sogenannte wissenschaftliche Vorträge vor gemischtem Publikum, in denen auch das Schwerste zu einem leicht genießbaren Brei zusammengeknetet wird, und die Gartenlaube, deren seichte Weisheit ganz Deutschland überzieht; wenn man immer wieder die Erfahrung macht, daß jedes ernste Buch, das sich nicht so beim Kaffee verschlingen läßt wie ein Roman, bei Seite gelegt wird voll verachtenden Mitleids mit der gutmüthigen Einfalt, aber doch gar zu großen Beschränktheit desjenigen, der es etwa empfohlen; wenn man dazu den hohlen Schein, ja geradezu den Schwindel schon in viele Gebiete eindringen sieht, die nicht einmal dem industriellen und commerciellen Leben angehören, wie Wissenschaft, Religion und Unterricht, Politik und Kunst: so fährt Einem mit Entsetzen der Gedanke durch die Seele, ob wir nicht bereits auf dem Wege sind dahin, wo wir gegenwärtig mit Schauder und Abscheu die französische Nation sehen!!" — Wir stimmen ein in den Mahnruf unseres gelehrten Schulmannes: Nieder mit dem Franzosenthume! **W. L.**

II.

Erinnerungen und Anregungen.

Das Berlinisch-Kölnische Gymnasium.

Von Dr. Eduard Dürre.

Im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts bestanden in dem damals höchstens 150,000 Seelen umfassenden Berlin fünf verschiedene Gymnasien, welche sich zum Theil an die verschiedenen Stadtheile anlehnten. Es waren: das Berlinisch-Kölnische zum Grauen Kloster, damals wie noch heute in der Klosterstraße, das Joachimsthaler mit einem Alument in der Burgstraße, das

damals an der Jungfernbrücke gelegene Friedrich-Werder'sche, das Friedrich-Wilhelmsgymnasium an der Koch- und Friedrichstraßenecke und das Französische College in der Prinzenstraße unweit der Werder'schen Kirche. Die respect. Directoren waren i. J. 1805, so weit ich mich erinnere: Bellermann, Sarthlage, Bernhardi, Hecker (?), später Spillecke, und, irre ich nicht, der hochbetagte Amillon, Vater des bekannten Staatsraths, Erziehers Friedrich Wilhelms IV. und erstberühmten Predigers, später philosophisch politischen Schriftstellers.

Mir gilt hier nur, einige Erinnerungen und Programmnotizen über das Graue Kloster mitzutheilen, weil ich dasselbe von der untersten Klasse an besucht und dabei allerlei Erfahrungen über gute und schlechte Klassenleitung gesammelt habe. Da ich indessen in meiner Abgeschiedenheit von Bibliotheken und anderen litterarischen Hülfsmitteln nur das mir gerade entgegenkommende Material benutzen kann, so bleibt mir der Wunsch, daß eine gewandte Feder, wenn es nicht bereits geschehen ist, sich an die vollständige Geschichte des Berliner Gelehrten-Schulwesens mache und damit zugleich einen durch andere Monographien zu ergänzenden Beitrag für die Schulgeschichte und die Geschichte der Pädagogik liefere. Ungeordneter Stoff ist genug vorhanden.

Das Berlinisch-Kölnische Gymnasium entstand aus der Vereinigung des Gymnasiums im Stadttheile Köln mit dem des Grauen Klosters. Diese Zusammenlegung der drei obern Klassen fand im J. 1767 statt, als die Kölner Oberklassen nur schwach besucht waren, Prima fast keine Schüler aufwies. Die drei untern Klassen blieben in beiden Anstalten getrennt fort, doch mit denselben Lehrgegenständen und Lehrbüchern, theilweise auch denselben Lehrern. Köln hatte wegen kleinerer Schülerzahl ungetrennte Klassen, das Kloster Sexta und Quinta gespalten. „Als im März 1812 (so erzählt Prof. Schmidt von der Kölnischen Schule in einer Rede bei Einweihung neuer Lehrzimmer Juli 1813) die kaiserlich französischen Truppen unter dem Herzog von Reggio in Berlin einrückten, blieb die königl. Servis- und Einquartierungs-Commission im Kölnischen Rathhause. Sie befindet sich daselbst im zweiten Stockwerk, wo auch die Lehrzimmer der Kölnischen Stadtschule waren.“ Welcher Lehrer begreift nicht die Geduldsprüfung der Lehrer bei der nothwendigen Wachsamkeit auf die durch immer verstärkteren Andrang des Militärs veranlaßten Störungen? Man war gezwungen, beim erweiterten Geschäftskreis der Commission, Ende März 1812, die Lehrzimmer zu räumen und ins dritte Stockwerk, in unausgebaute, baufällige und unheizbare Kammern zu ziehen. Das war also vor dem russischen Feldzug, in welchem Preußen eine Zeit lang mit Frankreich verbündet war. Man beschloß den Ausbau des dritten Stockwerkes und konnte März 1813 dies zweckmäßig eingerichtete

Lokal schon beziehen. Am 24. Juli 1813 fand eine feierliche Einweihung mit Gesang und Reden statt, deren eine des Prof. Schmidt die „Verfassung des Kölnischen Gymnasiums bis zur Vereinigung desselben mit dem Berlinischen“ bespricht. Daraus Folgendes:

Ursprung unerforscht. An der nahen Petrikirche waren, nach Georg Gottfr. Küster, schon 1204 Chorschüler mit Gesang der Messe und Hora beschäftigt. Im Jahre 1540 ließ Heinrich Knaustinus, aus Hamburg gebürtig, als „Schulmeister in Kölln“ eine lat. Schrift Melanchthon's vom Leben und der Unsterblichkeit der Seele verdeutscht drucken und dem Magistrat in Köln zueignen. Der Landsmann desselben, Paul von Eitzen, wurde 1544 dessen Nachfolger, ward aber bald Professor der Dialektik zu Rostock, dann Prediger und Superintendent in Hamburg. Er, der Freund Luthers und Melanchthons, geräth hier mit seinen Amtsbrüdern, besonders mit Joachim Magdeburg, über die Höllenfahrt Christi in Streit. Letzterer erließ gegen Eitzen eine Schmähschrift unter dem Titel: „der Eseltreiber“, die des Autors Absetzung nach sich zog. Aber Eitzen nahm eine Stelle als Oberhofprediger und Superintendent in Schleswig an, verhinderte, als Günstling Friedrichs II. von Dänemark, die Annahme der Eintrachtsformel. Seine Tochter ward indessen bei Lebzeiten des Vaters hingerichtet, weil sie ihren Ehegatten, den Bürgermeister von Apenrade, hatte erschießen lassen. Sebastian Brunnemann war 1548 Rektor der Kölnischen Schule. Sein nächster Nachfolger unbekannt. Von 1575—1579 verwaltete Peter Haftiz, noch 1563 Rektor an der Nikolaischule, das Rentamt. Theologischer und historischer Schriftsteller, (von ihm eine kleine Märkische Chronik) lebte er später als Privatmann. Nach ihm Jakob Sommerfeld bis 1585; Nikolaus Albert, nur kurze Zeit; 1586 Daniel Wehrmann; 1587 Andreas Geiersberg; 1595 Samuel Gervesius; 1600 Martin Greiffenhagen; 1603 Johann Fischer. Nach dessen Tode 1609 Martin Willich, ein Berliner, noch nicht 25 Jahr alt. Er wurde 1609 Diakonus, 1614 Prediger an der Katharinenkirche in Hamburg und starb 1633 als Senior. Er hatte aus Berlin flüchten müssen, weil er gegen das Verbot des Kurfürsten Joh. Siegmund, welches Lästern und Schmähen anderer Confessionen von der Kanzel verbot, am Himmelfahrtstage 1614 eine heftige Predigt gegen die Reformirten gehalten hatte. In einem landesherrlichen Schreiben wird Willich genannt „ein junger Semibaccalaureus theologiae, dem der Wind in Neulichkeit den Bart erst angeweht, und der die hohen Artikel unsers christlichen Glaubens mit unsaubern Händen tractiret, und sich dadurch des Huhnes, so der Teufel ausgebrütet, Discipel zu sein, erweiset.“ Die Kurfürstin hatte den Semibaccalaureus warnen lassen. Adam Romanus erhielt 1612 das

Rectorat. Er wird als geschickter unermüdeter Tugendbildner geschildert. Er trat in dem sehr heftigen Streit zwischen Lutheranern und Reformirten vermittelnd auf. Verfasser eines philosophischen Compendiums, ward er 1641 Bürgermeister in Kölln a. d. Spree. Nach ihm von 1640—1674 Samuel Müller, dessen Nachfolger 1675 Joh. Bödiker. Verdienste um die Muttersprache. Seine Schrift „von den Grundsätzen der deutschen Sprache im Reden und Schreiben" wurde von den Rectoren des Berliner Gymnasiums, Joh. Leonh. Frisch und nach ihm Joh. Jak. Wippel verbessert herausgegeben. Außerdem verfaßte er Parentationen, Reden, Gedichte, Programme. Seine lateinischen Schriften sind früher correct, später voller Archaismen und gesuchter Wendungen. Schon 1675 veranstaltete er ein actum oratorium über das Leichenbegängniß Achills. Bödiker hat, wie es scheint, zuerst am Anfange jedes Jahres in lateinischer Sprache den Inhalt der im verflossenen Jahre gehaltenen Reden und Dissertationen abdrucken lassen. Es findet sich keine frühere Spur solcher Programme in Kölln. Gegenstand der Dissertationen: Aristotelische Philosophie (Metaphysik, Logik, Ethik), auch Theologie und Physik. Zuweilen Einladungsschrift zur Rede eines Abiturienten. Der „oratorische Actus" fand viel Zulauf. Die Schüler hatten die Namen der Helden des Homer. Die Primaner waren die Helden, die der andern Klassen die Centurionen. „Bei der Bestattung Achills fehlte es nicht an einer Leichen- und Standrede, an einer Trauerprozession der Fürsten, an Blumenstreuen u. dgl. m. Auch klagten nicht blos die Helden, sondern sogar die Musen mit ihrem Anführer Apoll. Da die lateinische Aufführung den Bürgern unverständlich war, so wurde sie in deutschen Versen (sogenannten Heldenreimen) an einem andern Tage wiederholt. Der ehrwürdige Bödiker zeigt getreu an, daß das Costüm der jungen Leute dem griechischen nicht völlig angemessen sei, da er es nicht für ganz nöthig erachte und die Umstände auch den großen Kostenaufwand nicht zulassen. Es ist öfter geschehen, daß unter seinem Rectorat an verschiedenen Tagen ein solcher Act lateinisch und deutsch gehalten wurde. In der Regel hatte eine Vorstellung dieser Art einen Hauptinhalt, auf den sich sämmtliche Reden bezogen, er war, wie bei den Schauspielern, in Handlungen vertheilt. Mehrere Gedichte in lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache sind noch von ihm vorhanden. Sie sind zum Theil nach dem Geschmack der damaligen Zeit, wo mit dem Namen, dem Stande und dem Gewerbe des Helden des Gedichtes oft gespielt wurde. In dem väterlichen Glückwunschgedicht (bei der Heirath seines Sohnes mit der Tochter eines Fischers) betitelt: die Fischerei der Venus, werden alle Fische namhaft gemacht, die sich in den Seen und Flüssen der Mark Brandenburg befinden."

In einem lateinischen Programme, das Bödiker 1693, zwei Jahre vor seinem Tode, herausgab, vergleicht er seine Schularbeit mit den Strafen der Verdammten im Tartarus, sich mit dem Tityus, dem die stets anwachsende Leber wieder gefressen wird, mit dem angeschmiedeten Prometheus, mit dem an einem Rade gefesselten Ixion, mit dem Tantalus u. s. w.; ja er vergleicht, ohne Mythologie, den Schulmann mit dem Mühlroß und dem Galeerensclaven.

Sein Nachfolger 1696 Christian Rotaridis, ein mit seinem Vater wegen Religionsunterdrückung aus Ungarn nach Berlin Geflüchteter, war Schüler seines Vorgängers. In einem Act am Gallusfest 1705 stellten die Gymnasiasten unter dem Bilde der Vögel gewisse Kenntnisse und Stände dar. Der Papagei schilderte den Redner, der Falke den Optiker, der Schwan den Dichter, die 16 Eier überzählende Krähe den Rechenmeister, die Biene die Staatskunst, der Hahn den Familienvater, der Storch den Rechtsgelehrten, die Henne die Hausmutter, der Adler den Theologen, die Turteltaube den Arzt, (das Blut derselben sollte damals gegen Augenleiden heilsam sein), die Nachtigall den Musikus ꝛc. Der Hörsaal war stets überfüllt. Unter seinem Rectorat stifteten von Flemming 300 Thlr. und Bürgermeister Kammesser, der Gründer zugleich des nach ihm genannten Waisenhauses, 1000 Thlr. Für Studirende setzte der Medailleur Raimund Falz 2000 Thlr. aus und die Propstwittwe Lichtscheid 300 Thlr. Im Jahre 1700 stifteten Rotaridis und seine Collegen eine Lehrer-Wittwen- und Waisenkasse. Jeder der sechs Lehrer zahlte 2 Thlr. Einlagegeld und zu diesen 12 Thlrn. gab noch Cantor Westphal einen Wispel Roggen (36 Thlr.) so oft das Stammgeld 48 Thlr. betrug. Das Werk ward gesegnet. Rotaridis starb 70 Jahr alt 1723. Sein Nachfolger Christian Rubin ist Verfasser der beiden Märkischen Grammatiken. Doch starb er schon 1727.

Bei den öffentlichen Redeübungen fanden neben biblischen und profanen Historien auch Tagesneuigkeiten Berücksichtigung. So hatte sich in der Nachbarschaft ein Mann erschossen und wurde nach damaligen Gesetzen vom Henker unter dem Galgen begraben. Ein junger Redner sprach über den Satz: „daß ein Selbstmörder kein ehrliches Begräbniß haben dürfe.“ Ebenso sprach ein anderer Redner nach einer Stelle im Cicero de officiis über die Unrechtmäßigkeit solcher Handlungen, als ein Bettelvogt oder Hundepeitscher wiederholt die Sacristei bestohlen und sich dann ersäuft hatte. Ein dritter setzte den richtigen Bau des Auges auseinander als ein Marktschreier in gedruckten Zetteln diesen Gegenstand falsch behandelt hatte.

Von 1728—1742 war Friedr. Bake Rector, vorher schon Rector in Neu-Ruppin und dann Conrector im Werder'schen

Gymnasium. Unter ihm fällt 1730 der durch einen Blitz erzeugte Brand der Petrikirche vor, durch den auch die nahestehende Schule eingeäschert würde, so daß ein Mann verbrannte und drei Lehrer wie 15 Schüler fast nichts von ihrer Habe retteten. Die Anstalt wurde damals ins Rathhaus verlegt, wo sie bis in die neueste Zeit verblieben ist. Unter Bake wurden auch die vertriebenen Salzburger von Lehrern und Schülern mit Gesang durch die Straßen geleitet. Das 200jährige Gedächtniß der Publicirung der Augsburger Confession wurde 1730 in allen Gymnasien gefeiert, 1739 zum Gedächtniß der Annahme dieser Confession in der Mark von Bake eine lateinische Rede gehalten. Unter diesem Rector wurde auch von der Regierung den älteren Schülern das üblich gewesene Tragen von Degen verboten. — Auf Bake folgte 1749 der Conrector Christian Tobias Damm. Er eiferte gegen die possenhaften Aufführungen, ließ von 1755 bis 1757 ernstere Vorstellungen geben, nämlich: Damon's Bürgschaft; der langobardische König Rachis im Kloster; das Ende des Ajax, aus dem Sophokles übersetzt. Alle drei Stücke wurden gedruckt. Schon kamen in Damm's Lectionsplan mathematische, geographische, historische und deutsche Lehrstunden vor; auch führte er für manche Lehrobjecte den Parallelismus ein. Sein Versuch das Dehnungs-H ganz aus der Orthographie zu verbannen, fand nicht Eingang. Wegen seiner Heterodoxie verlor er das Vertrauen von Geistlichen und Laien und das Gymnasium nahm merklich ab. In seinen spätern Jahren war er noch der Lehrer des bekannten Nicolai und des Moses Mendelsohn in Homer Xenophon und Plato. Seine anonym erschienene Uebersetzung des N. Testaments zog ihm, als er als deren Verfasser bekannt wurde, viele Feinde zu. Als Mendelsohn ihn von der Herausgabe abmahnte, sagte Damm: „Was wollen sie mir thun? Mir meinen alten Kopf nehmen? Ich bin über 60 Jahre alt und lebenssatt. Mich ins Gefängniß sperren? Auch da wird mich meine Gewissensruhe nicht verlassen. Mir meinen kümmerlichen Gehalt nehmen? Gott läßt den Vogel auf dem Dach nicht verhungern.“ Aber, wenn man auch unter der Regierung Friedrichs des Großen das Buch nicht verbieten konnte, so wollten doch die Bürger ihre Söhne der „heidnischen“ Schule nicht mehr anvertrauen. Schon 1760 war Prima leer. Ja, ein Handwerker spie ihn auf öffentlichem Platze an, verfluchte ihn als den „Bösewicht, der uns den Herrn Christus rauben will.“ Damm wurde in den Ruhestand versetzt und hätte ein kümmerliches Alter gehabt, hätten nicht Menschenfreunde ihn unterhalten, bis er 1778 im 80. Lebensjahre entschlief. Noch 1776 erfolgte die Vereinigung des Kölnischen mit dem Berlinischen Gymnasium. Zu den im Kölnischen Gymnasium gebildeten berühmten Leuten gehört auch Joh. Joachim Winkelmann, am

18. März 1735 im 18. Jahr von Bake als Zögling aufgenommen. Bake giebt nach dessen Abgang von der Anstalt folgendes Urtheil: „Ein unsteter und veränderlicher Mensch.“ Die am Anfange des 17. Jahrh. gegebenen lateinisch geschriebenen Schulgesetze verdienen wohl die Veröffentlichung, doch waren sie nach Damm „seit undenklichen Zeiten nicht mehr Mode gewesen; wären aber heilsam, wenn sie wieder hergestellt würden.“ Verboten war den Schülern in denselben das Tragen spitziger Hüte mit Federbüschen, der Verbrämung an Kleidern, der Pluderhosen, das Mitbringen in die Schule von Degen, Dolchen und andern Waffen, das Karten- und Würfelspiel, Besuchen von Hochzeiten, nächtlichen Schwärmereien und Trinkgelagen. — So weit der Auszug der Rede des Prof. Schmidt über die Geschichte des Kölnischen Gymnasiums. Kehren wir zum Grauen Kloster zurück.

Ueber die frühere Geschichte der Anstalt muß ich aus Mangel an sicheren Quellen schweigen. Rectoren des Berlinischen Gymnasiums waren die früheren Lehrer des Kölnischen Bodenburg und Wippel. Außer ihnen war Joh. Bernhard Frisch, dessen naturhistorische Werke und dessen ausgezeichnetes französisches Wörterbuch ihn in seiner Zeit sehr bekannt gemacht haben, 45 Jahre Lehrer des Gymnasiums. Von seinem Enkel, Director der Kunstakademie und Hofmaler, wurde im Jahre 1810 ein großes, noch jetzt im Hörsaal hängendes Bild zum Andenken an den Großvater gestiftet.

Ein ebenso bedeutender Mann war der Director Anton Friedr. Büsching, „der Begründer der wissenschaftlichen Erdbeschreibung und der beste geographische Schriftsteller seiner Zeit,“ wie eine biographische Notiz von ihm sagt. Er war am 27. September 1724 zu Stadthagen im Fürstenthum Schaumburg-Lippe geboren. Sein Vater, ein dem Trunk ergebener Advokat, that für seine Erziehung nichts. Er erhielt unentgeldlichen Unterricht vom Superintendenten Hauber und von Edler und Zell, so daß er, nachdem er ein Jahr im Hallischen Waisenhaus als Schüler gewesen, 1744 die Universität Halle besuchen konnte. Druck einer seiner ersten theologischen Abhandlungen 1746. Vorlesungen über den Jesaias und des N. Testaments schon 1748. Als Erzieher im Hause des dänischen Legationsrathes v. Lynar zu Köstritz, begleitete er ihn auf seiner Reise nach Petersburg. Auf der Reise faßte er den Plan, die mangelhaften Erdbeschreibungen durch eine bessere zu ersetzen. 1750 ging er in Itzehoe an diese Arbeit. 1752 erschien die Staatsbeschreibung von Holstein und Schleswig. Nach Niederlegen seiner Hauslehrerstelle arbeitete er zwei Jahre ungestört in Kopenhagen, kam zwei Jahre später nach Halle, von wo er als Professor der Philosophie nach Göttingen ging. 1761 Prediger an der lutherischen Gemeinde in

Petersburg, wo er während vierjährigen Aufenthaltes die interessantesten Notizen über Rußland sammelte. 1766 nahm er die Stelle eines Oberconsistorialrathes und Directors der damals verbundenen Gymnasien Kölns und Berlins an. Er starb 28. Mai 1793*). Seine Werke sind bekannt. Eine Autographie erscheint in „Beiträge zur Lebensgeschichte denkwürdiger Personen 2c.“ Von 13 Kindern blieben 3 Söhne am Leben, von denen der eine Geheimrath und Bürgermeister Berlins, ein von dem Magistrat, als Patron des Gymnasiums, bestellter Scholarch war, ein anderer Professor an der Universität zu Breslau und Schriftsteller auf dem Gebiete mittelalterlicher Geschichte.

Nach ihm trat Oberconsistorialrath Gedicke, bis dahin Director des Friedrich-Werderschen Gymnasiums, in seine Stelle. Mir liegt zufällig dessen Programm von 1791 vor, das „Einige Gedanken über die Ordnung und Folge der Gegenstände des jugendlichen Unterrichts behandelt und mit den Worten beginnt: „Der Kreis der menschlichen Kenntnisse und damit zugleich der Kreis des jugendlichen Unterrichts erweitert sich von Jahr zu Jahr. Die Kraft des menschlichen Geistes bleibt im Ganzen, wie sie war; aber das Reich der Wissenschaften, das dieser Geist durchwandern und bebauen soll, wird immer größer. Unsere Jugend muß jetzt nothwendig mehr, wenigstens mehrerlei lernen als einst unsere Väter in ihren Jünglingsjahren. Desto mehr Beruf und Verpflichtung hat der Jugendlehrer, mit der Zeit zu wuchern und immer mehr auf Erleichterung und Abkürzung des Unterrichts zu sinnen, so fern nämlich beides ohne Abbruch der Gründlichkeit möglich ist.“ Weiterhin verbreitet sich unser Oberconsistorial- und Oberschulrath über einzelne Gegenstände des

---

*) Durch die Enkelin des Mannes erhielt ich noch folgende Notizen: Das Berlinisch-Kölnische Gymnasium zählte nur 20 Schüler, die Kölnische Schule nur 5 Schüler, als er sie übernahm. Größtentheils alte und schwache Lehrer, deren Besoldung äußerst dürftig. Unvollkommener, fehlerhafter Lektionsplan; verfallene Disciplin, völlige Gesunkenheit des Publikums. Die Schulgebäude glichen mehr einem Kerker als einem Tempel der Musen. Die Lehrzimmer waren unterirdische Keller, einige Ellen tiefer als die Straße und der Hof. Zwei dieser elenden Zimmer waren nur durch Bretter einige Ellen hoch von einander abgesondert, so daß man, um einander nicht zu stören, in keinem laut werden durfte. Die Zugänge in die Zimmer selbst waren seit Jahrhunderten nicht geweißt worden. In der Schreibklasse war nicht einmal ein Tisch. Die Schüler mußten ihre Schreibbücher auf die niedrige Bank legen und selbst niederknieen. Was Büsching — er, der zuvor nie dem Schulamt mit Vorliebe und Neigung sich gewidmet, aber noch 1790 bei schwerer Krankheit im Programm schreibt: Selbst ein Himmel ohne Geschäfte, wenn er gedacht werde könnte, wäre nicht für mich — aus den Anstalten geschaffen, hat Gedicke im Programm zur öffentlichen Prüfung 8. April 1795 geschildert. Büsching's Selbstbiographie bildet den 6. Theil seiner „Beiträge zur Lebensgeschichte denkwürdiger Personen, Halle 1789.“

Unterrichts, zuerst über das Lesenlernen in der Muttersprache, das, nach seiner Meinung, gewöhnlich zu früh angefangen wird. Darum verstreichen auch mehrere Jahre, „ehe das Kind nur zu einer erträglichen Fertigkeit im Lesen gebracht wird.“ .... Es ist höchst widersinnig, die Seele eines Kindes früher mit den Zeichen und erst später mit den Sachen selbst zu beschäftigen.... Aber ist es denn nicht unendlich nützlicher, daß das Kind zuvor alle seine Sinne übt und brauchen lernt; daß es die Fähigkeiten seiner Seele allmälig entwickelt und an den lebendigen Gegenständen, nicht an den todten Buchstaben übt. Weiterhin heißt es: „Ich bin überdies sehr überzeugt, daß wir weit mehr selbstdenkende Köpfe besitzen würden, wenn der erste Unterricht unserer Jugend nicht so unzertrennlich an Buchstaben und Bücher geknüpft würde.“ Gedicke räth dann die analytische statt der synthetischen Methode, also von den Wörtern zu den Buchstaben. Diese ganze Mittheilung ist aus der Vorrede seines „Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren“ entnommen, durch welches Buch er nach den Versuchen an seinem eigenen Kinde beweisen wollte, „daß diese Methode nichts weniger als eine bloße Speculation sei, sondern, daß sie sich wirklich mit Erfolg ausführen lasse.“ Nachdem Gedicke über das Lesen gesprochen, kommt er auch auf das Schreiben, auf den Unterricht im Rechnen, endlich auf den Religionsunterricht. Der Oberconsistorialrath sagt: „Bei keinem Theile des jugendlichen Unterrichts werden mehr Fehler begangen und bei keinem sind diese Fehler selbst für die zukünftige Moralität so bedeutend und gefährlich, als bei dem Religionsunterricht.... Das lallende Kind muß Morgen- und Abendsegen, muß Tischgebete, biblische Sprüche, ja nach und nach den ganzen kleinen und großen Katechismus auswendig lernen, und noch versteht es von dem allen nichts. Aber viele Eltern stehen in dem traurigen Wahn, es komme garnicht darauf an, ob die Religion von dem Kinde verstanden werde; es sei genug, wenn das Gedächtniß frühzeitig mit ihren Wahrheiten und mit ihren Bekenntnissen angefüllt werde. O, wenn wird man doch endlich einsehen, daß man die Religion dadurch erniedrigt und entweiht, daß man sie dem kindischen Alter aufdringt, das für ihren reinen Genuß unfähig ist und in dessen Vorstellungs- und Darstellungsart die erhabenen Ideen von Gott zu kindischen Vorstellungen herabgewürdigt werden.“ Auch dieses Kapitel ist noch länger ausgeführt und würde unsern heutigen Oberconsistorialräthen für eine absolute Ketzerei gelten. Es war dies aber unter der Regierung Friedrich Wilhelms II. und wenige Jahre nach Friedrichs II. Tode.

Der Sprachunterricht soll nach Gedicke mit der Muttersprache. nicht mit einer todten Sprache beginnen. Naturgeschichte und Mathematik werden in ihr Recht eingesetzt, Geographie als

der Geschichte nothwendig vorangehend, selbst das Rückwärtsschreiten in der Geschichte von heute zu ehemals verlangt. Es wird also in allen Unterrichtszweigen eine Reform gewünscht. Gedick's lateinische und griechische Chrestomathien waren ja zu meiner Zeit noch im Gebrauch. Ich kann die erste Geschichte der griechischen Chrestomathie noch heute hersagen, während ich das später Erlernte des Homer bis auf geringe Spuren vergessen habe. Alle Schüler, so wie meine ältesten Brüder, deren Director Gedicke gewesen, sprechen von ihm als von einem strengen aber gerechten und in seiner Schulführung consequenten Manne. Sein älterer Sohn verließ nach seinem Tode das Gymnasium und ward ein tüchtiger Jurist. Der zweite Sohn machte unter Colomb's Husaren die Freiheitskriege mit, während deren ich ihn 1814 in der Picardie traf. Er kam auf einem Riesenmarsche 1817 zur Wartburg, verfehlte aber das Fest, da er sich Nachts verlaufen und in einem Walde über die Gebühr lange geschlafen hatte. Er ward ein tüchtiger praktischer Arzt an der Berliner Charité, starb aber jung. Beide Söhne haben des Vaters Erziehung gerechtfertigt. Eine Tochter war eine ausgezeichnete Sängerin und Zelter's specieller Liebling, wenn ich nicht irre.

Nach diesen mehr geschichtlichen als erlebten Daten komme ich nun zu der Zeit, in welcher mein Besuch des Gymnasiums stattfand. Gedicke war 1804 gestorben. Sein Nachfolger Joh. Joachim Bellermann war früher Professor der Theologie oder der orientalischen Sprachen zu Erfurt, seiner Vaterstadt. Unbezweifelt war derselbe ein gelehrter Mann und tüchtiger Philologe; aber es ging ihm das nur Wenigen gegebene Geschick ab, eine so bedeutende und schülerreiche Anstalt zu leiten. Dafür zeugt nun wohl schon der Inhalt der Programme von 1805 bis 1815. Gewöhnlich fanden jährlich zwei öffentliche Actus statt, die öffentliche Schulprüfung und eine Gedächtnißfeier der Wohlthäter der Anstalt, welche letztere gewöhnlich zu Anfang des Wintersemesters mit Reden, Declamationen und Gesang abgehalten wurde. Die Einladung zum Letzteren vom 30. Nov. 1804 bringt „einige Bemerkungen über das Erhabene des Sittlichen", das Osterprogramm von 1805 „Bemerkungen über den Anbau der Einbilduugskraft und Phantasie in pädagogischer Hinsicht." Damit war denn die Zahl der faßlichen Programme geschlossen. Denn nun erschienen „Versuch einer Erklärung der punischen Stellen im Pönulus des Plautus" in drei Programmen, Phoeniciae linguae vestigiorum in Melitensi Spe cimen I De Phoenicum et Poenorum inscriptionibus etc.; Bemerkungen über phönizische und punische Münzen. Darauf folgten drei Programme: „Ueber den kunstvollen Plan im Buch Hiob". Damals schon trachtete man eine Universität in Berlin zu gründen. Sie kam bekanntlich 1809 zu Stande. Director Beller-

mann trat auch zu Anfang bei dieser Hochschule als Lector auf, ob mit Glück, ist mir unbekannt.

Das Zeug zu einem Director besaß Bellermann gewiß nicht; sonst würde sich der Inhalt seiner Programme, obschon er hier und da einige das Schulwesen berührende Dinge abhandelte, mehr an pädagogische Fragen gehalten haben.

Wie unendlich schwer seine Aufgabe war, das wird sich im Verfolg dieser Mittheilung aus der Zahl der Schüler und Klassen und der dabei zum Theil festangestellten, zum Theil vicarirenden Lehrer ergeben. Gleich die erste Prüfung beim gleichzeitigen Eintritt von uns drei Brüdern war eine wenig sachgemäße. Mein um einige Jahre älterer, aber durch jene Mißhandlung in der Kiesewetterschen Schule ganz entmuthigter Bruder, wurde in die Oberquinta, also da Sexta geschieden war, drei Klassen höher gesetzt, als wir beiden andern. Und doch wußte er nicht mehr Latein als ich, las vielleicht nicht einmal so gut, als ich. Die Folge war, daß er nicht mit fort konnte und bis zu seinem Abgange in derselben Klasse blieb, wo ich ihn noch einholte, ihn wahrscheinlich überholt hätte, wenn er nicht zu einem Pächter in die Lehre gekommen wäre, wo er sich zu einem anerkannt tüchtigen Landwirth ausbildete, dessen Söhne sich gleichfalls als Landwirthe ausgezeichnet haben. Hätte der gute Director nicht nach unserm Alter geurtheilt, sondern mich etwas höher, meinen Bruder um eine Klasse tiefer gesetzt, so wäre unstreitig beiden daraus Gewinn erwachsen. Der dritte unserer Familie blieb gleichfalls nach; er war ein sehr schwächliches, dem Tode abgerungenes Kind, eigentlich ein Talent in seiner Weise, das zur trefflichen Ausbildung einer ganz anderen Führung bedurft hätte. Mein Vater, der sonst niemals ein ungünstiges Urtheil über Lehrer fällte, mindestens nicht in unserer Gegenwart, konnte diesen Directorial-Mißgriff nicht fassen, fügte aber seinem Bedenken doch das bescheidene Wort zu: „Er muß es besser verstehen als ich, wohin ihr gehört.“

Ueber die Schülerzahl liefern die Programme folgende Mittheilungen: Gesammtzahl im letzten Quartal 1804 465 Schüler, von da bis Ostern 1805: 505 Schüler. Darunter 170 das eigentliche Gymnasium, 214 die Berliner, 121 die Kölner Schule. Der vierte Theil sämmtlicher Schüler nicht in Berlin Geborene. Unter den 170 Schülern der vier Oberklassen sind 91 Auswärtige, 79 geborne Berliner. Im Laufe des Jahres wurden etwa 600 Schüler in der Anstalt unterrichtet. Die Zahl der Inscribirten vom 1. Januar bis letzten Dezember 1804 betrug 197. Deshalb Michaelis Trennung in zwei Zimmer. Die hier angegebenen Ziffern bleiben sich in den folgenden Jahren so ziemlich gleich. Die Zahl der Inscribirten ist 1805: 196. Die Zahl der Schüler im letzten Quartal 1806: 521, 1807:

520, 1808: 510, 1809; 520, 1810: 604, 1811 und 1812: je 640. Das Jahr 1813 war eine Ausnahme; von ihm später.

Stellen wir aber die Schülerzahl nach den Klassen in den obengenannten Jahren zusammen, so war im letzten Vierteljahr derselben die Schülerzahl der verschiedenen Klassen folgende:

	I.	II.	gr. III.	kl. III.	IV.	V.	gr. VI.	kl. VI.
1807:	42	41	46	41	57	56	65	49
1808:	37	39	39	53	48	62	62	53
1809:	40	40	30	52	55	65	69	50
1810:	46	34	42	49	53	79	70	49
1811:	42	45	40	64	54	62	55	56
1812:	53	45	55	58	61	66	54	72

Man ersieht aus diesen Ziffern, daß, da in den oberen Klassen viele Schüler eintraten, welche anderswo ihre Bildung genossen hatten, eine große Anhäufung in den Schulklassen und in der ersten Gymnasialklasse stattfindet, daß also für diese Schulbesucher ein abgeschlossenes Pensum nöthig gewesen wäre. Wollten und könnten wir auf die näheren Daten des Unterrichts eingehn, so würde sich zeigen, daß dies nicht eigentlich der Fall war. Schon aus diesen Zahlen spricht sich die Nothwendigkeit der leider erst viel später auftretenden Bürgerschulen und Realgymnasien aus. Welche Schwierigkeiten aber der Unterricht in so vollzähligen und aus Schülern ganz verschiedener Anstalten zusammgewürfelten Klassen bietet, das braucht keinem einigermaßen gewandten Schulmanne erklärt zu werden, wenn er bedenkt, daß die Gymnasialklassen, von Kleintertia an, auch die von großentheils ganz andern Lehrern vorbereiteten Schüler aus Köln erhielten. Dergleichen Schülerverschiedenheit zeigt sich besonders für den Lehrer drückend, wenn die Zahl der Unterrichtsgegenstände eine bedeutende ist und die Prüfung in solchen Massen sich nur an wenige Gegenstände anschließen kann.

Lassen wir die Kölner Schule ganz bei Seite, so finden wir in dem ersten auf diesen Gegenstand eingehenden Programm des Directors Bellermann von 1805 11 ordentliche Lehrer des Gymnasiums und der Berliner Schule gemeldet, der außerordentlichen sind 7—18. Außerdem werden noch 8 „Mitglieder des königl. Seminariums für gelehrte Schulen“ und 2 „außerordentliche“ Gehülfen genannt.

Um ein solches Personal, besonders bei dem häufigen Wechsel der ordentlichen, noch mehr der außerordentlichen und unordentlichen, consequent und erfolgreich zu leiten, hätte es natürlich einer strengen Regelung der Klassenpensen und einer gründlichen Aufsicht der Lehrer bedurft. Ich wage nicht zu behaupten, daß der Director, mit seiner wirklich großen Gutmüthigkeit, für Beides auf genügende Weise gesorgt hätte.

Das Datum der Gründung des Seminars für gelehrte

Schulen ist mir nicht bekannt, ebenso wenig als die eigentliche Einrichtung desselben. Unstreitig wollte man nichts Anderes, als tüchtigen jungen Philologen Gelegenheit geben, sich in einer Anstalt, und nicht blos im Privatunterricht, pädagogisch zu vervollkommnen. Von einer eigentlichen Unterweisung, ja selbst von einer gewissen strengeren Beaufsichtigung der Seminaristen scheint aber keine Rede gewesen zu sein. Und wenn die Verordnung derartige Aufsicht verlangte, so scheint auch da das Papier geduldig gewesen zu sein. Denn sehr, sehr vereinzelte Besuche des Directors abgerechnet, haben wir Schüler niemals einen leisen Wink pädagogischer Leitung dieser jungen Männer gespürt. Knaben pflegen indessen scharfes Ohr und Auge für dergleichen patriarchalische Abhängigkeit zu besitzen. Im Jahr 1805 werden als Mitglieder des Seminars aufgeführt die Herren: 1) Dr. Mann, später Superintendent, ein geborner Berliner, wenn ich nicht irre. 2) Dr. Ritschl, ein Thüringer und längere Zeit als Hauslehrer in dem Hause des Directors wohnend, später ein sehr beliebter Prediger an der Marienkirche und sogar Bischof, durch Schleiermacher's öffentliches Sendschreiben an ihn, als Mitglied des Gesangbuchsausschusses, des Weiteren bekannt. 3) Maurer, später Lehrer an der Stadtschule zu Stettin. 4) Zarnack, später zu Beeskow Prediger, allwo ich ihn Ostern 1813 mit Jahn, dessen Landsmann er war, besuchte. 5) Harl, später Professor in Erlangen. 6) Zeune, der nachmalige Director der Blindenanstalt, Herausgeber einer für damalige Zeit eigenthümlichen Erdbeschreibung; der erste Mann, welcher 1812, gewissermaßen als eine antifranzösische Demonstration, bei einem furchtbaren Andrang zum größten Hörsaal der Universität, Vorträge über das bis dahin ganz unbekannt gewesene Nibelungenlied eröffnete. 7) Dr. Lindau, als Professor an das Gymnasium zu Warschau versetzt.

Außerdem besuchten seltsamer Weise vier Piaristenprofessoren polnischer Abkunft das Gymnasium, um „nach allerhöchster Verordnung sich mit der Lehrmethode und der ganzen Einrichtung des Schulwesens praktisch bekannt zu machen, und dadurch das katholische Schulwesen in Neu-, Ost- und Südpreußen zu verbessern.“ Da von ihnen der Eine als Professor nach Plock, der Andere als Director nach Lomza, ein Dritter als Professor nach Drohiszya kam, ein Probst aus Graudenz und Präfect des Gymnasiums, später Director der katholischen Schulanstalten Westpreußens, die Anstalt so fleißig besuchte, als es zwei Professoren aus Pultusk an der Narew thaten, so ersieht man aus diesen reformatorischen Bestrebungen der preußischen Regierung für das polnische Schulwesen, wie schon vor der Schlacht von Jena Preußen seine civilisatorische Stellung, dem Osten gegenüber, angetreten hatte. Wichtig für den bedeutenden Einfluß dieses

Gymnasiums ist die Bemerkung des Programms von 1805, daß der vierte Theil der Schüler aus Auswärtigen bestehe, so daß unter den 170 Schülern der vier höheren Klassen nur 79 geborene Berliner und 91 Auswärtige gezählt wurden.

Um diese Nichtberliner unterzubringen, bot sich mancherlei Gelegenheit dar. Einige Lehrer und Professoren, darunter Köpke und Heinsius, nahmen ganze Pensionäre an. In einem Nebengebäude des Gymnasiums, worin auch Lehrerwohnungen, war unter dem Directoriat Ant. Friedr. Büsching's eine Communität für Schüler der obern Klassen des Gymnasiums errichtet; in einem dem Gymnasium gegenüberliegenden Hause, in dessen unteren Zimmerräumen sich die seit 1804 gespaltene Groß- und Kleinsexta und Quinta befanden, wurden Schüler zu billigen Preisen eingemiethet, standen unter specieller Aufsicht eines dort wohnenden jüngern Lehrers und des als Geographen bekannten Professor Stein. Diese unter dem Namen „der Bückling“ bekannt gewesene Schülerherberge hatte einen mit Säuberung der Lehrzimmer und Wohnungen beauftragten Schuldiener, Romanus mit Namen, dessen Frau außerdem in den Zwischenstunden sogenannte Schrippen mit Butter oder Schmalz für den civilen Preis von einem Sechser oder halben Groschen (damals gab es nur solche, deren 24 Groschen auf einen Thaler gingen) den Hungrigen verkaufte. Freitische gab es nicht nur bei einzelnen Privatpersonen, sondern auch aus Stiftungsfonds in eigenen Gasthäusern; billige Beköstigung bei anderen Speisewirthen.

Ueber die auf dergleichen wohlthätige Zwecke verwendeten Summen fehlt mir jeglicher Ausweis, wie denn überhaupt die Schulprogramme, selbst unserer Zeit, die finanziellen Verhältnisse der Anstalten den Lesern selten vorzulegen pflegen. Unter den Wohlthätern der Anstalt zum Grauen Kloster ist Sigismund Streit, im Jahr 1700 ff. selbst Zögling der Anstalt, besonders hervorzuheben. Da er dieser Bildungsstätte „einen Theil seiner intellectuellen und moralischen Bildung und seines Menschenwerthes und Menschenglücks verdankt, so machte er, weit entfernt vom Vaterlande, jenseits der Alpen, eine bedeutende Stiftung, durch die das alte Graue Kloster neue Lehrgebäude, neue Lehrmittel, neue Freitische, Universitätsstipendien, Gehaltszulagen, Lehrer- und Wittwengehalte, eine Communität ausgewählter Primaner, eine Bibliothek, physikalische und mathematische Apparate erhielt.“ Er starb als 89jähriger Greis zu Padua im Jahr 1775. In Folge seines letzten Willens, durch den er auch in Venedig und Amerika für die evangelisch lutherischen Gemeinden Stiftungen gemacht hat, wird alljährlich im Gymnasium ein Wohlthäterfest mit Musik, Gesang, Reden in sechs Sprachen, „welche die Gymnasiasten größtentheils selbst ausarbeiten,“ gefeiert. Griechisch, Lateinisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch sind die

dabei vertretenen Sprachen; eine Zeitlang war es auch das Polnische.

Was nun die äußere Stellung der Anstalt betrifft, so hatte der Magistrat der Residenz das Patronat, so daß außer dem Oberbürgermeister zwei Mitglieder des Magistrats die Vorsteher desselben waren, als Scholarchen, „welche das Beste und die Gerechtsame des Gymnasiums bewahren, dessen Angelegenheiten dem Gesammtmagistrat vortragen, die Schulrechnungen einsehen, den öffentlichen und Abiturienten-Prüfungen beiwohnen.“

„Seit der Errichtung des Königl. Oberconsistoriums und Oberschulcollegiums 1790*) hatte das Gymnasium aus der Mitte dieser Landesbehörde immer einen Königl. Commissarius bei dem jedesmaligen Abiturienten-Examen.“ (Zöllner bis 1804, dann Nolte.) „Da aber seit der Beendigung des verhängnißvollen Krieges die Königl. Regierung ganz besonders durch die Anwendung des hohen Grundsatzes der möglichst fortschreitenden Vervollkommnung in allen Theilen der Staats-Verwaltung die Wunden zu heilen suchte und ihr Augenmerk auch auf eine gleichmäßige Organisation aller Gymnasien und Schulen des ganzen Königreichs richtete und deshalb den öffentlichen Schul-Unterricht von dem öffentlichen Kultus absonderte, so mußten auch nothwendig hier neue Verhältnisse entstehen.“ Wilhelm v. Humboldt, Geh. Staatsrath, ernannte damals den bekannten Homeriden Fr. Aug. Wolf zum Commissarius beim Abiturienten-Examen. „Unter den Auspicien eines solchen Chefs und unter der Leitung eines solchen Commissarius müssen die vaterländischen Lehranstalten zu einer höheren Vollkommenheit gehoben werden.“

Man ersieht aus der eben angezogenen Stelle, wie sehr sich seit 1808 die leitenden Männer im preußischen Staate bewußt waren, daß Preußen nur durch eine gründliche Reform in allen Zweigen des Staatslebens zur Wiedergeburt gelangen könne. Aber dazu gehörten auch die rechten Schulmänner, und ihre Zahl war unendlich klein. Je mehr in die Leitung eines solchen Körpers von verschiedenen Standpunkten hineinsprechen, um so weniger wirkt der verschiedentlich abgegebene gute Rath. Als Schulephoren werden im Osterprogramm von 1805 die mit Tode abgegangenen Spalding (Mai 1804), Probst Zöllner (August 1804) und Probst Zeller (October 1804) mit der Bemerkung gefeiert: „diese drei Männer sind in ganz Deutschland so berühmt und ihre Verdienste um das Schulwesen im Preußischen Staate so allgemein anerkannt, daß ihr Andenken jedem Patrioten lange heilig bleiben muß.“ Die ihnen nachfolgenden waren gleichfalls

*) So heißt es in der Chronik des Gymnasiums von Ostern 1809 bis dahin 1810.

Pröbste in Berlin und Köln. Dazu kommen noch die Vorsteher der Streit'schen Stiftung. Man sieht, ein Director unter diesen Umständen muß ein ganz fester Mann sein, oder er wird, wenn die gedachten Herren sich wirklich ihrer Amtspflicht entledigen, wie ein schwankes Brett von allen Strömungen geschaukelt werden. Denke man sich dazu die fürchterliche Zeit nach Jena, die Auflösung so vieler geselligen Verhältnisse und die große Noth so vieler Familien. Es war, weiß Gott, eine so trübe Zeit, daß ich mich derselben nur mit einem tiefen inneren Schauer erinnere.

Werfen wir einen kurzen Blick auf das innere Leben der Anstalt und halten wir uns dabei zunächst an das Gedruckte des Osterprogramms von 1805. Sehr bezeichnend für die Unvollständigkeit der damaligen Rechenschaftsberichte der Gymnasien heißt es: „Man hat mich oft (!) mündlich und schriftlich gefragt, was für Lehrgegenstände in den verschiedenen Klassen unseres Gymnasiums bearbeitet und von welchen Lehrern dieselben vorgetragen würden. Um . . . . ., glaube ich, nicht unzweckmäßig zu handeln, (wer zweifelt heute daran?) wenn ich das Verzeichniß der in dem verflossenen Schuljahre von Ostern 1804 bis dahin 1805 wirklich abgehandelten Lektionen hierhersetze.“ Nun aber folgen die Lehrgegenstände, welche jeder Lehrer in den verschiedenen Klassen behandelte. Daß damit nicht entfernt eine Uebersicht der Lehrgegenstände, noch weniger der Fortgang der einzelnen Fächer in den verschiedenen Klassen oder auch nur die Masse des Unterrichtsstoffes in einer jeden Klasse vorgelegt wird, begreift jeder Schulmann. Und doch scheint, nach der obigen Erklärung der Zweckdienlichkeit solcher Neuerung, hier wirklich eine Neuerung geboten worden zu sein. Lassen wir nur den Director in seiner Lehrthätigkeit auftreten: derselbe lehrt in seinen 12 wöchentlichen Stunden, außer Horaz und Hebräisch in Prima, noch: „1) Allgemeine Encyklopädie; namentlich die theologischen und einen Theil der philologischen Wissenschaften, und zwar so, daß zugleich auf die Kenntniß der vorzüglichsten Bücher jedes Abschnitts Rücksicht genommen, und durch Vorzeigung derselben, so viel deren vorhanden waren, eine anschauliche Belehrung beabsichtigt wurde. 2) Religion nach Niemeyer's „„Lehrbuch für die oberen Religionsklassen.““ Dieser Unterricht erstreckte sich besonders auf die historisch praktische Einleitung in die biblischen Schriften alten und neuen Testaments, als unserer heiligen Religionsurkunden.“ Für die zur Universität abgehenden wird während der letzten 6 Wochen gelehrt: „Akademische Propädeutik, sowohl Hodogetik als Methodik“. . . . Es ist allerdings viel Encyklopädisches in diesem Programm, doch begreift man nicht recht, woher die Zeit zur Bewältigung dieses Stoffes und zur Verdauung desselben genommen wurde.

Wenn es weiter bei den Reden des Cicero in Secunda und bei den Briefen Cicero's in Gr. Tertia heißt: „das in der einen Stunde erklärte Stück wurde zu Anfang der folgenden von einem außer der Reihe aufgerufenen Mitglied der Klasse in der zu Hause gefertigten Uebersetzung vorgelesen und berichtigt“ — so ist mir aus späteren Jahren, als ich in die bezeichnete Klasse gekommen, erinnerlich, daß diese Methode beibehalten worden. Leider aber begegnete es oft, daß nur wenige Schüler die Uebersetzung gemacht hatten und daß in diesem Fall die vorhandenen Arbeiten von einer Bank zur andern liefen, somit von den Schülern als eigene Produkte eingeschmuggelt wurden. Dazu kam noch eine andere Schwierigkeit. Die Ausgabe der Klassiker für die einzelnen Klassen war keineswegs festgesetzt, sondern jeder Schüler kaufte beim Antiquar, was er gerade vorfand und am billigsten erwerben konnte. Natürlich gaben die verschiedenen Lesarten zu längeren Erörterungen seitens des gelehrten Directors Anlaß, so daß die Stunde in diesem Fall sehr bald ohne großes Pensum vorüberging.

Außerdem hatten die Schüler, wie dies ja überall bezüglich der Schwächen des Directors vorkommt, die Liebhaberei des Directors an alten Münzen erwittert. Wenn nun irgend ein Knabenspiel oder eine öffentliche Schauvorstellung bevorstand, dann brachte ein Gymnasiast, ein kleiner verschmitzter Gesell, dessen Namen mir entfallen, eine römische oder andere Münze mit und bat den Director zu Anfang der Stunde um Auskunft über die Geschichte und Bedeutung des Geldstückes. Bereitwillig ging der sehr gutmüthige Mann auf dieses Intermezzo ein und verkürzte somit das zur schriftlichen Uebersetzung bestimmte Pensum.

Unter den Stunden des Directors in Klein III wird auch aufgeführt: „Revision aller schriftlichen Arbeiten, abwechselnd mit den Phädrischen .... Fabeln. Die Lectionen in den letztgedachten Klassen machte sich der Director besonders auch deshalb zur Pflicht, um das Personal der Gymnasiasten und den für jede Klasse angenommenen Maßstab 2c. genau kennen zu lernen.“ Der Grund scheint ein plausibler. Indessen, eine Revision der schriftlichen Arbeiten aller Schüler mußte, um gründlich zu sein, eine geraume Zeit erfordern. Und wie verhielt man sich bei solchen Revisionen? Der revidirende Lehrer stellte sich ans Ende einer Subsellie, ließ sich der Reihe nach von den Schülern sämmtliche Hefte, die sie auf Ansage der Revision mitgebracht hatten, in einem Pack der Reihe nach vorlegen und fällte, sie durchblätternd, ein kurzes Urtheil. Sollen aber die Hefte einer Klasse von 40 bis 60 Schülern in einer einzigen Stunde durchgesehen werden, so mußte sich solche Durchsicht meistens nur auf die äußere Form beziehen. Zugleich hatten die Schüler Gelegenheit, sich während dieser Zeit gründlich zu langweilen oder die Langweile

durch heimliche Nichtsnutzigkeiten zu vertreiben. Da in den unteren Klassen die Revision in der Regel vierteljährlich stattfand, so ließen einige wohlhabende Schüler ihre Hefte vom Buchbinder sauber ausstatten. So erinnere ich mich eines Knaben in Quinta, dessen Hefte auf schwarzem Deckel mit carmoisinrothem Futter goldgedruckt den Namen des Eigners und das Fach der Wissenschaft trugen. Unbewußt also und damals in der Franzosenzeit schon die Burschenschafts- und „deutschen" Farben.

Wollte man bei solcher Revision auf die Menge und Zweckmäßigkeit des Stoffes zu schriftlichen Arbeiten Rücksicht nehmen, so hätte das leichter und auf eine für die Schüler weniger unfruchtbare Weise geschehen können. Allein es ging wohl damals im Gymnasium und andern Schulen, wie es noch heute wohl meistens geht: jeder Lehrer giebt nach Gutdünken auf, unbekümmert um die von seinen Collegen den Schülern auferlegten Schreibereien. Niemals habe ich in meiner Schulzeit gehört, daß in einer Lehrerconferenz die Arbeiten in Bezug auf ihren Zeitaufwand geprüft worden wären. Selten ja weiß noch heute ein Lehrer, wenn er nicht Söhne oder Pflegekinder im Hause hat, wie viel Zeit durchschnittlich die Schüler zu der ihnen auferlegten Hausarbeit brauchten. Selbst in Pensionaten, wo man sich dergleichen Auskunft viel leichter verschaffen kann, fehlt es oftmals an der gehörigen Controle, mehr noch, wie ich aus mehrfachen Erfahrungen weiß, bei öffentlichen Anstalten. Es sind zudem weder in Gymnasien noch auf Universitäten die Heftreiter die besten und geistreichsten Schüler. Hiebei einige Thatsachen.

Der oben angeführte Dr. Mann galt in den unteren Klassen für einen Barbaren, der Stock und Ruthe furchtbar zu handhaben wußte, in einem Tone mit seinen Schülern sprach, der bei den meisten derselben Schrecken, auch wohl Abscheu erregte. Er bediente sich dabei des Certirens mit ungewohnter Schnelligkeit. Mir kam das bei meiner Lebhaftigkeit sehr zu Statten. Nun aber hatte dieser Herr für seine Lateinstunden fünf Hefte einrichten und einige davon mit Seitenzahlen versehen lassen. Davon war ein Heft für compositiones linguae Latinae, d. h. für Declination von Substantiven und Adjectiven, bestimmt, ein anderes für Adjectiva, ein drittes für Verba ꝛc. Das erste Heft wurde nun von den meisten Schülern so angefertigt, daß sie erst das Substantivum, dann das Adjectivum durch alle Casus aufschrieben. So ging das Ding freilich schneller, der Zweck indessen einer schnellen Auffassung der verschiedenen Declination der beiden Wörter oder der drei, wenn ein Pronomen vorherging, ging durch solche partielle Abwandlung verloren. Ich gestehe, daß ich bei diesen und ähnlichen Arbeiten mir das Schlechtschreiben beim Schnellschmieren angewöhnt habe. Beiläufig gesagt, blieb das

fünf Bogen starke Vocabularium fast ganz leer. Jahrelang habe ich es noch mit diesen Lichtseiten aufbewahrt. Derselbe Dr. Mann ließ in der Quinta eine chronologische Tabelle mit sechs Columnen einrichten, die sechs Jahrtausende darstellend. Die vier ersten Säulen wurden vom dunkleren bis immer helleren Grau gemalt, die beiden letzten, von den ersten durch einen dicken schwarzen Strich getrennt, in rosenfarbiger Schattirung. In diese Tafel wurden nun Jahreszahlen geschrieben. Ich habe es in derselben bis zu einem Dutzend nicht gebracht. Nun aber denke man sich diese Farbenmischung! der allergrößte Theil der Schüler hatte nie einen Pinsel in der Hand gehabt, wußte nicht, woher die Farben nehmen, noch weniger wie sie mischen, am allerwenigsten, wie ein gleichmäßiges Verwaschen zu ermöglichen sei. Darum kümmerte sich unser Mann nicht. Es kamen scheußliche Muster zum Vorschein. Gleichviel! Die Bildlichkeit ward gewahrt, die geistreiche Auffassung des Lehrers dargethan. In unserer Nähe wohnte ein geschickter Ingenieur, der zugleich vortrefflich zeichnete. Er war so freundlich mir die Tafel zu malen. Das Werk ward von Dr. Mann überaus gelobt und zur Nachbildung empfohlen. Aufgeklebt hat es nachher jahrelang auf einem alten Schrank ganz unbenutzt gelegen. Eingetragen habe ich, wie gesagt, kaum ein Dutzend Jahreszahlen.

In den Schulklassen schon wurde während des Vortrags des Lehrers die Geschichte niedergeschrieben und sollte dann in einem besonderen Heft überarbeitet werden. Das war eine gewaltige Arbeit. Hatte der Lehrer eine halbe Stunde vorgetragen, so hätte der Schüler zu einer fleißigen Umarbeitung des Mitgeschriebenen anderthalb Stunden gebraucht. Gleiches geschah in einigen obern Klassen mit der Naturgeschichte. Der Lehrer las, wie Prof. Heinsius aus Becker's Weltgeschichte die römischen Geschichten und Sagen, aus irgend einem Buche mit mehr oder minder Genauigkeit seinen Gegenstand ab. Machte er es sich selbst leicht, so durfte er auch von den Schülern Gleiches erwarten. Wer in der nächsten Stunde den Gegenstand zu erzählen hatte, hielt sein Heft aufgeschlagen vor sich und quälte sich, so viel als ihm im Gedächtniß geblieben war, als ein flüchtiger Blick auf das Heft oder das Einflüstern der Nachbarn herbeibrachte, zu einem Ganzen zu vereinigen. Dergleichen Hefte wurden nun, wenn sie zu schlecht geschrieben waren, vor der Revision nochmals, wenigstens theilweis, abgeschrieben. Die Revision hatte mithin nur einen beschränkten Werth.

Kehren wir zum Osterprogramm 1805 zurück, so tritt uns nach dem Director der Prof. Spalding entgegen, einer der geachtetsten Lehrer des Gymnasiums.

Wegen Kränklichkeit auf dem Lande wohnend, kam er im Sommer zu Pferde in den hinteren Schulhof. Während der

Stunden putzte er dann an seinen schweren silbernen Sporen, war aber gleichwohl für seinen Unterricht die Aufmerksamkeit selbst. In seine Ovidstunde kam er gewöhnlich ohne Buch, hatte indessen während der Zwischenzeit in einem Nebenzimmer vor einem kleinen Bibliothekschränkchen sein Pensum gelesen, so daß er's auswendig wußte. Wir entnehmen seinem Programme von 1805 folgende Unterrichtsgegenstände: „Tacitus Annalen Buch I. und 40 Kapitel von Buch II. Hier wurde die Eigenheit des Tacitus selbst, sodann die Latinität seines Zeitalters im Vergleich der früheren erläutert, vorzüglich aber getrachtet, daß keiner der tiefern Blicke in das menschliche Herz, kein Zug der großen Gesinnungen des Schriftstellers übersehen wurde.“ Von der Uebung im Lateinischreden heißt es: „Es wurde über einen kleinen Aufsatz eines Primaners zwischen dem Verfasser und einem seiner Mitschüler ein Gespräch eingeleitet. Die Gegenstände waren ungefähr: Charaktere aus der alten Geschichte, Erklärung irgend einer Stelle aus dem Tacitus, Horaz, Vertheidigung der Kürze des Ausdrucks, der Synonymen u. s. w. Eine Stunde diente zur Lesung der Gedicke'schen Sammlung aus dem Cicero, zu einer Uebersicht der Geschichte der Philosophie, wo wir nur bis zu den Pythogoräern gekommen sind.“ Bei dem Unterricht im Französischen der Sekunda heißt es u. A.: „Es wurde nämlich aus der Pajon'schen Uebersetzung von Lienhard und Gertrud etwas deutsch dictirt und dann von den Schülern zu Hause in's Französische übertragen.“ In der höhern Abtheilung wurde auch französisch gesprochen, zur Uebung des Schreibens aber Extemporalia nach Stellen von Voltaire's Zadig angefertigt. Nun denke man sich, daß nach der Abreise des Prof. Spalding seine 14 wöchentlichen Stunden unter 5 Lehrer vertheilt wurden, von denen wahrscheinlich kaum Einer den Unterrichtsgang des Austretenden gekannt hatte. Dergleichen durch Lehrerwechsel entstandene Unannehmlichkeiten kommen in Gymnasien so gut vor als in Privatanstalten, nur haben die Letzteren den Vorzug, daß der Dirigent besser von dem Treiben seiner Lehrer unterrichtet zu sein pflegt und darum geschickter einzugreifen vermag.

Anders war es mit dem Prof. Köpke, dem „ersten Prorektor der Schule,“ dem spätern Direktor des Gymnasiums, welcher in allen Klassen von Prima bis Sexta Unterricht ertheilte. In Sexta „hielt er wöchentlich ein Examen, welches sich nacheinander über alle Lehrgegenstände dieser Klasse erstreckte. Außerdem revidirte er, wenn es ihm nöthig zu sein schien, die häuslichen Arbeiten der drei Schulklassen“ Dabei konnte er sich ungefähr über das Geleistete unterrichten, obschon bei 19 wöchentlichen Unterrichtsstunden dergleichen gelegentliche Prüfungen der Schüler doch nur einen oberflächlichen Charakter angenommen haben

dürften. Jedenfalls war dieser später zum Direktor ernannte Professor ein sehr umsichtiger und von allen Schülern geachteter Mann, mit dem sich keiner einen Scherz, über ihn keinen schlechten Witz erlaubte. In einer Stadt, wie Berlin allezeit gewesen, will das viel sagen. Denn alle Lehrer hatten ihren Beinamen. Der Prorektor Seidel mit stark geschmiertem Haar hieß „Talg“, der Konrektor Schmidt, immer mit gepudertem Haar und in Kanonenstiefeln einherschreitend, hieß „der Dragoner“, der Subrektor Schabe, ein ganz ausgezeichneter Lehrer, der überall aushelfen konnte und es mit Geschick that, hieß, weil er immer mit einem Röhrchen und dem Warnungsrufe „Höre!“ drohte, „der Zauberer“, der Professor Stein, der Geograph des Rheinbundes, mit dem er uns ehrlich gequält hat, wurde, weil er das Wort „dann“ mit einem harten t aussprach und sehr oft wiederholte, „Tann“ (nicht v. der Tann) genannt. Auch hatte man die einzelnen den Lehrern angewöhnten Wiederholungswörter in folgenden Reim gebracht:

Freilich ja, wieder, tann, höre,
So recht, à la bonne heure.

und sang diesen Reim, wie man etwa in Paris „les lampions“ Allem anpaßte.

Der bekannte Grammatiker Theodor Heinsius, Verfasser einer Gedichtsammlung „der Bardenhain“ betitelt, hatte das Unglück gehabt, sich mit dem Sinngedicht

Wie kommt's, daß mit Gevatter Till
Dem Seiler es nicht vorwärts will?
Weil er das Gehen nicht versteht,
Und immer vor- statt rückwärts geht

unter die Barden zu stellen und somit erhielt er, da er das ü immer wie i aussprach, den unter allen seinen Schülern gebräuchlichen Namen „der kihne Barde“. Noch kurze Zeit vor seinem Tode, wenigstens 50 Jahre nach unserer Schulzeit, nannte der als pädagogischer Schriftsteller bekannte Rector Mönnich den guten Heinsius mir noch mit diesem Spitznamen. Da die Franzosenzeit von 1806 das Französische in den Vordergrund drängte, versuchten auch einzelne Lehrer, ihre Rede mit französischen Brocken zu schmücken. Da nun ein Soldat einen Lehrer nach der Wohnung seines Kameraden fragte und dieser nach einander in Gegenwart der Schüler die Worte: „ici, oben, là!“ mit obligatem Fingerzeigen hervorbrachte, so hieß der gute Mann nicht anders als „Ici oben la.“ Es lagen mithin schon damals im Humor der Berliner Jugend die glücklichen Elemente eines Füsilier Kutschke.

Kehren wir nach diesen Abschweifungen zum Lectionsplane zurück! Als Repräsentant der sogenannten positiven Wissenschaften steht da Professor E. G. Fischer, der Herausgeber der späteren Auflagen von des Halle'schen Professors F. Albrecht

Karl Gren Grundriß der Naturlehre. (5 Aufl. 1808). Er hatte in Prima 1) 2 Stdn. reine Mathematik. Buchstabenrechnen und Algebra bis zur Auflösung der höhern Gleichungen. 2) 2 Stdn. Physik. Mechanische Naturlehre. 3) 1 Stde. bis Neujahr: Encyklopädie der mathematischen Wissenschaften. Von Neujahr an: kurzer Abriß der Astronomie. 4) 1 Stunde im Sommer Stereometrie, zur Ergänzung des vorjährigen Cursus; im Winter praktisches Rechnen; die gemeinen Brüche und die Regeln des Kettensatzes. In II 1) 2 Stdn. reine Mathematik. Geometrie, Arithmetik, besonders Buchstabenrechnung, Proportionen, Rechnen, Logarithmen 2) 3 Stdn. Naturlehre. Anfangsgründe der mechanischen und chemischen Naturlehre. In Gr. III 1) 2 Stdn. praktisches Rechnen; gemeine und Decimal-Brüche; zusammengesetzte Regel de tri, besonders Reductionsrechnungen und Zinsrechnungen. 2) 2 Stdn. Naturhistorie, Mineralogie. Außerdem für diejenigen, welche nicht Griechisch lernten: praktische Meßübungen.

Man erkennt aus dieser Zusammenstellung zwar das Bestreben, den Anforderungen an die exacten Wissenschaften auch gerecht zu werden, merkt aber doch zugleich, wie ganz ungemein oberflächlich diese Mittheilungen an die Schüler gehalten werden mußten. Professor Fischer war ein allgemein geachteter Lehrer; er war klar in seinem Vortrage, sicher in seinen Experimenten und Achtung gebietend in der Behandlung seiner Schüler. Sein einziger Sohn, Emil Fischer, mein lieber Kriegsgenoß und Freund, zeichnete sich später sowohl als Lehrer der Mathematik bei der Militärakademie, wie als Lehrer des Gesangunterrichts im Gymnasium und als Componist aus. Man ersieht also daraus, daß der Einfluß des Vaters im Sohne gute Früchte getragen hat. Emil Fischer war übrigens gleichzeitig mit Meierbeer ein Schüler Zelters.

Wäre auch eine genaue Zusammenstellung aller Unterrichtsgegenstände der Vorschulen und des Gymnasiums, schon wegen der Lückenhaftigkeit des ganzen Plans eine interessante Arbeit, so muß ich dieselbe doch Andern überlassen. Nur Einzelnes will ich der Seltsamkeit wegen aus dem Programme von 1805 herausheben. Der Prorektor Seidel gab in IV 2 Stdn. Religion, 2 Stdn. deutsche Sprache und Briefstil und 1 Stde. „Gesetzkunde nach Heinsius Lehrbuche, um den Schülern dieser Klasse bei Zeiten die Kenntniß der Gesetze überhaupt und der Königl. Preußischen insbesondere bekannt zu machen, und dadurch Rechtlichkeit des Charakters zu bewirken.“ (Progr. v. 1805 S. 41). Derselbe Mann gab in V „das Gemeinnützigste aus der Naturgeschichte 2 Stunden.“ Außerdem: „Uebung im richtig Deutschlesen, mit Erklärung des Gelesenen, um den Verstand zu wecken. Der Brandenburgische Kinderfreund wird zum Grunde gelegt.“

Der Konrektor Schmidt schreibt: „in IV trug er Geographie vor 2 Stdn. (trug er vor!) Asien, Afrika, Amerika, Dänemark, Norwegen, Schweden, Rußland, Preußen, Ungarn und alle die Oesterreichische Monarchie, mit Ausschluß der die deutschen Erbstaaten ausmachenden Länder, die europäische Türkei und Italien wurden abgehandelt. Die Schüler dieser Klasse wurden dabei mit den Produkten und Merkwürdigkeiten dieser Reiche bekannt gemacht, und eine kurze Geschichte dieser Länder vorausgeschickt." Für zwei Stunden wöchentlich, also bei höchstens 80 Stunden jährlich ein umfassendes Pensum. Aber es wurde „vorgetragen," wurde „abgehandelt".

Setzen wir hinzu, was Prof. Stein, der bekannte Geograph, in Geographie und Geschichte lehrte. In Kl. III 2 Stdn. „die Geographie Deutschlands, besonders der Preußischen, Oesterreichischen und anderer Europäischen Staaten." In Gr. III „in 2 Stdn. die alte und mittlere Universalhistorie." In II „Allgemeine Notizen der europäischen Länder- und Staatenkunde, mit den neuesten statistischen Verhältnissen des jetzigen Europa; in einer Stunde." In Prima: „2 Stunden, im ersten halben Jahr die Geographie und Statistik der außereuropäischen Erdtheile, und im zweiten die Geographie der den Griechen und Römern bekannten Erde, mit Hinsicht auf den gegenwärtigen Zustand derselben."

Nehmen wir weiter dazu, daß Prof. Delbrück in I. zwei historische Stunden hat. „In diesen wurde die Weltgeschichte von Alexander bis auf die Kirchenreformation vorgetragen." (Immer „vorgetragen,") daß derselbe Lehrer von 2 andern „zur juristischen Vorbereitung bestimmten Stunden" sagt: „In diesen wurden römische Alterthümer vorgetragen und hiermit das erste Buch der Institutionen gelesen."

Das Chaotische dieses ganzen Unterrichts geht schon aus dem Plane hervor, ganz abgesehen von der durch die verschiedenen Lehrer befolgten Unterrichtsmethode, über welche allein aus meinen und meiner Freunde Erfahrungen ein Buch zu schreiben wäre. Und solchen Unterricht vertheidigte man lange Zeit als Humanitätsbildung. Man sieht, daß Gedicke seine pädagogische Ueberzeugung seinen Collegen mitzutheilen versucht, dadurch aber ein Tohu bohu erreicht hat, das noch viel schlimmer wurde, als sein Nachfolger dasselbe durchzuführen bemüht war, ohne die Befähigung der strengen Organisation und der Disciplinirung aller Lehrer zu besitzen.

Neben den öffentlichen Prüfungen, welche bis zum Jahr 1811 um Ostern, von da an zu Michaeli gehalten wurden, bestand, wie oben berichtet, noch ein öffentlicher Actus in der Gedächtnißfeier der Wohlthäter. Am ersten, 1804 vom Direktor Bellermann abgehaltenen Wohlthäterfest am 30. Novbr. wurde

außer einer von Streit verordneten Trauermusik, welche der Chordirektor aufführte, von Prof. Spalding eine lateinische Gedenkrede auf den letztverstorbenen Oberconsistorial- und Oberschulrath Dr. Friedrich Gedike gehalten. Der Primaner Biester, der später, beim Uebertritt zum Katholizismus, seines Vaters Andenken geflucht haben soll, weil dieser, Bibliothekar zu Berlin, gemeinschaftlich mit Nicolai die Jesuiten so lebhaft angefeindet hatte; mein lieber Kamerad im Lützow'schen Corps, der später trostlos und trübsinnig in Berlin umher ging — der Primaner Biester hielt nach dem Lucian eine griechische Rede „von dem Einfluß philosophischer Reden auf Jünglinge.“ (Was hat ihm dieser philosophische Einfluß geholfen?) Der Primaner Schneider, später Lehrer am Gymnasium, der verschiedene Male während seiner Unterrichtsstunden die fallende Sucht bekam, hielt eine lateinische Rede „über die Merkwürdigkeiten des alten Athens.“ Primaner Stenigke sprach englisch „von der unüberwindlichen Armade Spaniens.“ v. Dittmar, später Offizier im Lützow'schen Corps sprach französisch „von den religiösen Ceremonien in der ehemaligen Republik Venedig.“ Weiße erzählt lateinisch „die Geschichte der im Jahre 1203 erfolgten Erstürmung Constantinopels durch die Venetianer.“ Valentn Schmidt, später Professor am Gymnasium, spricht italienisch „über die Wiederherstellung der Wissenschaften in Italien.“ Hoffmann aus Südpreußen beantwortet polnisch die Frage: „Welchen Einfluß hat die Philosophie auf die Rechtsgelehrsamkeit?“ Herzlieb spricht deutsch „von dem Patriotismus der Preußen.“ Bräunlich „macht Bemerkungen über die Auflösung des polnischen Staates“ in lateinischer Sprache. Adelung bringt ein „Lob des Landlebens“ polnisch. Damit wurde denn nun dem Stiftungsakt Genüge geleistet und Reden in sechs Sprachen gehalten. Es waren also Lehrer für Italienisch, Englisch, Französisch und Polnisch mit je 4 Stunden angestellt. Höchst wahrscheinlich befolgte ein jeder dieser Lehrer, wenn er auch einen grammatikalischen Unterricht zu ertheilen genöthigt war, seinen eigenthümlichen Gang. In welcher Weise nun sich dieser Unterricht mit dem andern verbinden ließ wie die daran Theil nehmenden diese Aufgabe neben den übrigen lösten, darüber findet sich keine Spur. Ebenso wenig läßt sich sagen, wer die Theilnahme an solchem Unterricht zu bestimmen hatte. Ich nahm später am Italienischen Theil, weil ich es wollte; hörte mal ein Vierteljahr lang auf, Griechisch zu treiben, weil ich Jahn's Unterricht über deutsche Geschichte, welche er für Nichtgriechen oder „Barbaren“ hielt, besuchen wollte. Bei allen diesen Sprachstudien entschied die Wahl des Schülers, der darüber nur eine Erklärung abzugeben hatte. Von einer Controle der Aufgaben war natürlich bei diesen Fächern so wenig als bei den übrigen die Rede. Ich glaube selbst, daß die Lehrer

der neueren Sprachen an den eigentlichen Lehrerconferenzen, wenn solche öfter bestanden, keinen Theil zu nehmen brauchten. Also auch hier eine gewisse Planlosigkeit.

Ueber die Gegenstände des Unterrichts für ein Gymnasium hatten sich allerlei Meinungen aufgethan. Der Einfluß der Philanthropie mehr als der Pestalozzi's ließ sich schon überall empfinden. Es gab bereits Lesebücher über das allgemein Wissenswerthe; man hatte, außer der Mathematik, auch naturgeschichtlichen Unterricht in den rein philologischen eingedrängt; aber man war so wenig über das rechte Maß des Stoffes, als über seine Vertheilung auf die einzelnen Unterrichtsklassen, weniger noch über die Form des Lehrgangs klar. Dazu kam noch die großen Anzahl junger, zum sogenannten Seminar gehörender Lehrer, die, kaum in die Anstalt hinein kuckten, um bald wieder zu verschwinden. Das Seminar sollte nur 8 Mitglieder zählen. Wir fanden seit dem Aprilprogramm 1804 folgende, zum Theil später rühmlichst bekannt gewordene Namen: Zeune, Lindes, Heineke, Lindau, Harl, Mann, Maurer, Ritschl, Zarnack, Landschulz, Giesebrecht, Horn, Holtheß, Becker, Keil, Pfund, Habermaß, Aug. Bäckh, Heß, Köpke, Schneider, Klette, Sternberg, Breisig, Schneider 2, Schulze, Schmidt, Siebenhaar, Wagner, Lindemann, Brunnemann, Matthisson, Nachtigall, Hünefeld, Jahn (der „Turnvater"), Zesch, Reuscher, Schwarz, Kannegießer, Schwarze, Liba, Zernial, Schmidt, Lehmann, Wähner, also 45 Namen bis zu Ende des Jahres 1811. Wenn nun einige dieser Herren 3—5 Jahre und noch drüber in ihrem Amte waren, so ist der Wechsel der übrigen Seminarmitglieder um so rascher gewesen.

Dazu kommt noch, daß „ein hochpreisliches Departement des Kultus und öffentlichen Unterrichts, stets aufmerksam auf die Vervollkommung aller wissenschaftlichen und sittlichen Anstalten des Vaterlands, auch dem gedachten hiesigen Seminarium für höhere Schulen eine verbesserte Einrichtung gegeben, um dem Staate noch größere Vortheile zu gewähren;" (diese leider nicht angegebenen Vortheile verdienten bei einer Arbeit über Ausbildung der Lehrerseminare besondere Berücksichtigung,) „womit noch verbunden ist, daß die Seminaristen zu ihrer Uebung in allen hiesigen deutschen Gymnasien arbeiten, und nicht blos an das unsrige gebunden bleiben." Den ersten Eindruck solcher Aenderung, die vielleicht eben durch die nicht allzustramme Leitung und Beaufsichtigung der Seminaristen hervorgerufen worden war, schildert Direktor Bellermann in folgenden Worten: „So groß die Verlegenheit ist, in welche das Gymnasium durch den Verlust mehrerer Hülfslehrer geräth, und so unmöglich es der Gymnasiumskasse ist, die nöthigen Lehrstunden, welche die Anstalt seit zwanzig Jahren umsonst hatte, (demnach würde die

Einrichtung des Seminars von 1792 datiren) wieder zu besetzen und neue Lehrer zu besolden, so bedeutend sind die Vortheile, welche das Gymnasium als Bildungsanstalt, nach seinem nächsten Zwecke und für sich betrachtet, durch eine theilweise Trennung vom Seminar gewinnt. Der erste Vortheil ist, daß von nun an nicht so viel angehende Lehrer, wie zeither, an dem Gymnasium arbeiten, welche, eben deshalb, weil sie, besonders anfangs, noch nicht pädagogische Fertigkeit besitzen, sondern sich dieselbe erst erwerben, nicht selten von den geübteren ordentlichen Lehrern übertragen werden mußten. . . Ein anderer Gewinn für die Lehranstalt als solche, (es ist sonderbar, daß dieser einzige Zweck des Gymnasiums besonders betont wird) ist es, daß nun der Lectionsplan nicht so oft, wie zeither, geändert zu werden braucht (!!). Bei den bisherigen schnellen (!) Beförderungen und bei dem häufigen Wechsel der Mitglieder mußte die Stundenvertheilung in dem Lehrplan öfter abgeändert werden, als es das Wohl der Anstalt wünschen konnte (!); indessen lag der Wechsel der Lehrgegenstände, welche die Seminaristen bearbeiteten, in der Instruction selbst, weil die Mitglieder des Seminariums vielseitig gebildet werden sollten."

(Schluß folgt.)

III.

Nochmals zur Frauenfrage

von Richard Köhler.

Wenn Herr G. W. Rachel in seinen Entgegnungen (im 2. Heft der Rhein. Blätter von diesem Jahr) auf meinen Artikel „Zur Frauenfrage" (Heft IV. vom vor. Jahr) auf meine Behauptung hin, daß die Frauenfrage im Princip als gelöst zu betrachten sei, darauf hingewiesen, was man unter dem Ganzen der Frauenfrage eigentlich versteht, und die Grundidee nebst den einzelnen Theilen derselben besonders anführt, so scheint mir derselbe vorauszusetzen, daß ich entweder über das Princip der Frauenfrage im Unklaren sei oder daß ich derselben ein anderes Princip als das allgemein als solches betrachtete unterschieben will. Keines von Beidem ist der Fall. Das Princip: Gleichberechtigung beider Geschlechter, oder specieller: Gleichberechtigung beider Geschlechter zur vollständigen Bethätigung aller ihrer Kräfte und Fähigkeiten theile ich mit Herrn R. und allen Vertretern seiner Ansichten vollkommen. Wenn ich trotzdem ganz anderer Meinung bin über die Lösung dieses Princips, so liegt das in dem durchaus verschiedenen Gesichtspunkte, von welchem ich dasselbe betrachte. Nach dem Gesichtspunkte meines Herrn Gegners sind nämlich die Kräfte und Fähigkeiten der Frau ganz

dieselben wie die des Mannes. Dadurch gestaltet sich die Lösung des Princips zu einer sehr complicirten; denn es ist erst genau nachzuweisen, daß die natürlichen Anlagen der Frau wirklich ganz dieselben sind. Dagegen wäre die Durchführung des Princips dann eine einfache; man hätte nach dem Erweis der Richtigkeit des Standpunktes des Herrn R. nichts zu thun, als den Frauen ganz dieselbe Erziehung zu ertheilen und ihnen auf allen Lebensgebieten ganz dieselbe Stellung zu verschaffen wie die der Männer. Betrachtet man dagegen die Fähigkeiten der Frauen als von den männlichen verschieden, so erscheint damit die Lösung der Frage als eine sehr einfache. Man wird nicht leicht in Abrede stellen, daß die Frau vollkommen gleiches Recht zu der sorgfältigen Pflege ihrer Seelenkräfte hat, wie sie bisher im Allgemeinen blos dem männlichen Geschlechte zu Theil geworden ist, woran sich eine bedeutende Veränderung ihrer Lebensstellung knüpfen würde. Mit diesem Zugeständnisse bleibt die Frauenfrage dem Princip nach keine Frage mehr. Desto complicirter erscheint dann die Durchführung des Princips. Eine viel intensivere Bildung der Frauen als die bisherige ist geboten; wie aber diese sich vollziehen und der Individualität der Frau anpassen soll, das scheint mir ein höchst wichtiges Thema der modernen Pädagogik. Unberechtigt wäre die Aufstellung dieses Themas nur, wenn Herr R. und die Genossen seiner Ansicht den Standpunkt, nach welchem eine psychische Verschiedenheit beider Geschlechter nicht vorliegt oder vielmehr nur auf dem Unterschied in der bisherigen Erziehung beruht, begründen könnten.

Ehe ich jedoch zur Besprechung der Entgegnungen des Herrn R. auf den Hauptpunkt meiner Behauptungen übergehe, will ich erst seinen vorangeschickten Bemerkungen gegen den historischen Theil meines Artikels begegnen, um zu zeigen, daß ich nicht, wie Herr R. meint, mit Vorurtheilen an die historischen Thatsachen herangetreten bin.

Herr R. behauptet, daß die Stellung der Frauen im alten Griechenland durchaus nicht ein Zustand orientalischer Unmündigkeit und Abgeschlossenheit „in dem heutigen Sinne war; schon deshalb nicht, weil die, fälschlich als christliche Einrichtung verschriene, Monogamie schon im alten Hellas der normale Zustand war.“ Ich theile die Ansicht, daß die Monogamie eine specifisch christliche Einrichtung sei, durchaus nicht; und es ist mir nicht beigefallen, aus diesem Grunde von einer orientalischen Unmündigkeit der griechischen Frauen zu sprechen. Die Monogamie ist vielmehr selbst in der Türkei der Normalzustand. Factisch hat von den Türken im Allgemeinen Jeder nur Eine Frau, obgleich die Polygamie bei ihnen gestattet ist. Wenn die Paschas u. s. w. von diesem Normalzustand eine Ausnahme bilden, so finden sich dergleichen Paschas auch außerhalb der Türkei aller-

orten, wie dies z. B. Herr R. von Paris hervorhebt. Wenn ich aber von den Griechen als Culturvolk im Allgemeinen, besonders im Gegensatz zu den Römern gesprochen habe, so war es natürlich, nicht einen geringer begabten Volksstamm, wie die Dorier, bei welchen sich die Frauen allerdings auch in späterer Zeit einer größeren Freiheit, als welche die griechischen Frauen im Allgemeinen im heroischen Zeitalter genossen, erfreuten, sondern den eigentlichen Träger hellenischer Cultur, den hochbegabten ionischen Stamm, wie derselbe namentlich in der Blüthezeit Griechenlands dastand, als Norm in's Auge zu fassen. In Athen aber, der Metropole der griechischen Cultur, war besonders in dem Zeitalter des Perikles, das wir doch als den Gipfelpunkt dieser Cultur zu betrachten gewohnt sind, die Stellung der Hausfrauen keine beneidenswerthe. Die freigebornen Athenerinnen jener Zeit werden uns als blasse, kränkliche Geschöpfe geschildert, die, ängstlich in den Frauengemächern gehalten, ein verkümmertes Dasein führten. Diese Sitte des gänzlichen Abschließens der Frauen von der Oeffentlichkeit hat sich bis jetzt noch in Athen erhalten.*)

Wenn ich ferner, besonders mit Rücksicht darauf, daß Sophokles der Antigone Ideen in den Mund legt, die über den allgemeinen Gesichtskreis seiner Zeit weit hinausgehen und die sich erst später realisiren sollten und vielfach jetzt noch nicht realisirt haben, von einer prophetischen Divination großer Geister gesprochen habe, so habe ich damit keineswegs die einfache Idealisirung von poetischen Gestalten eine prophetische Divination genannt. Bieten aber die von Herrn R. aufgeführten Frauengestalten deutscher Dichter eine Analogie für die Antigone? Am wenigsten war wohl unter diesen „edlen" Frauengestalten die Voranstellung der Maria Stuart am Platz, wenn diese nach Schiller auch bloß durch „weibliche Gebrechen" schuldbelastet ist.**) Nicht viel passender erscheint mir die Wahl der Jungfrau von Orleans, die wir nicht mit Unrecht mit Gervinus als eine Somnambüle bezeichnen können, und der antiken Virginia im modernen Gewande, ein poetisches Sujet, das Frau von Staël***) gerechtem und motivirtem Tadel unterwirft. Eher als die unsittliche Maria Stuart und als die des realistischen Gepräges entbehren-

---

*) Die zunächst von Fallmerayer aufgestellte Ansicht, daß die jetzigen Griechen gar nicht die Abkömmlinge der alten Griechen seien, steht namentlich im Widerspruch mit der Ansicht jüngerer Philologen, die das jetzige Griechenland aus eigener Anschauung genau kennen.

**) Maria: Den König meinen Gatten ließ ich morden
Und dem Verführer schenkt' ich Herz und Hand.
— — — — —
— — — — —
Melvil: Du fehltest nur aus weiblichen Gebrechen.

***) De l'Allemagne unter „Lessing et Winkelmann".

den Jungfrau und der Emilia Galotti könnte man die übrigen von Herrn R. angeführten Charactere mit der edlen lebensvollen Figur der Antigone zusammenstellen. Aber ich habe, wie gesagt, gerade die Antigone angeführt, weil sie der Dichter zur Verfechterin von Ideen macht, die seiner Zeit noch fremd waren und deren Verwirklichung viel späteren Zeiten vorbehalten sein sollte. Wenn nun gerade ein Athener ein Weib zur Verfechterin solcher Grundsätze macht, ohne daß er dieselbe die ächte Weiblichkeit verlassen läßt, so zeigt dies, daß seine Auffassung der Bedeutung des Weibes über sein Volk und seine Zeit hinausgeht. Aehnliches finden wir bei allen von Herrn R. angeführten Frauengestalten nicht. Ich halte daher den von mir gebrauchten Ausdruck durchaus nicht für unmotivirt.

Ehe mir Herr R. den Vorwurf eines Irrthums machte, wenn ich das Christenthum die Religion der Humanität und Freiheit nenne, hätte er doch erst bedenken sollen, was ich dabei unter Christenthum verstehe, ob das Christenthum in seinen Grundprincipien, von welchen Herder sagt: „Die Religion, welche der göttliche Meister lehrte und übte, ist nichts Anderes als Humanität", oder das Christenthum, wie es die geistlichen Herren aus Beschränktheit, Egoismus und Fanatismus präparirt und in Mißcredit gebracht haben. Hätte ich von dem letzteren gesprochen, so hätte ich es gewiß nicht die Religion der Humanität und Freiheit nennen oder behaupten können, daß es auf demokratischer Grundlage ruhe. Die Herren Pastöre Knack und Franz würden allerdings mit Herrn R. darin einverstanden sein, daß Christenthum und Humanität wesentlich verschiedene Dinge sind. Daß wir aber die Lehre, für welche Christus starb, dessen ganzes Leben und Wirken ein Kampf gegen die Hierarchie war, mit mehr Recht vorwiegend als Christenthum bezeichnen, als das Präparat, auf welches unsere christlich-exclusive Hierarchie ihre Macht stützt, liegt auf der Hand. Ueberdies hat das Christenthum auch selbst, als es durch den Einfluß des Klerus schon vielfach getrübt war, seine sittlich befreiende Gewalt und seinen tiefen kulturhistorischen Einfluß nie verleugnet; denn das Grundprincip von der Nächstenliebe konnte nicht unterdrückt werden. Sonst wäre es auch schwerlich die Religion aller civilisirten Nationen und dadurch Weltreligion geworden. Diejenigen Vertreter der Humanität, die sich in Opposition zum Christenthum stellen, sollten doch bedenken, wie viel von der Verbreitung der Ideen der Humanität auf Rechnung des Christenthums kommt. Man kann daher nicht mit Recht behaupten, daß das Christenthum den deutschen Frauen die vollständige Gleichberechtigung mit den Männern genommen habe. Daß diese bei den alten Deutschen bestanden habe, wie Herr R. behauptet, läßt sich nicht nachweisen; dafür ist die von den Quellen

über die Verhältnisse der Germanen gebotene Auskunft, woraus blos hervorgeht, daß die Frauen besondere Achtung und Rücksicht genossen, nicht genügend. Der Umstand jedoch, daß zu einer Zeit, in welcher das Christenthum noch keinen Boden in Deutschland gewonnen hat, der Mann seine Frau durchprügelt und diese die Sache noch ganz in der Ordnung findet, läßt nicht gerade auf vollständige Gleichberechtigung schließen.

Nicht weil ich, wie Herr R. zu glauben scheint, das specifisch-christliche Pferd reite, sondern weil ich mich nicht gegen geschichtliche Thatsachen verschließe, spreche ich den Minnesängern, die zu den Hauptvertretern einer der wichtigsten deutschen Culturperioden gehören, einer Periode, in welcher die deutsche Bildung eine ächt nationale war, was sie Jahrhunderte lang nachher nicht gewesen ist, einen mehrseitigen culturhistorischen Werth zu, den ihr Herr R. durchaus abspricht. Daß diese Lyriker eifrig für die Erweckung der Achtung vor den Frauen wirkten, ist bekannt genug. Weniger bekannt jedoch ist, daß sie der Macht des Papstes und des Klerus wie der Gewalt der Fürsten mit einer Keckheit, Schärfe und Schneidigkeit in ihren Poesien zu Leibe gehen, wie wir dieselbe bei Luther und Hutten in nicht höherem Grade antreffen. Grund genug, daß wir diesen Vorläufern der Reformation unsere Anerkennung nicht versagen. Wenn aber diese Herren zuweilen „das Schwert mit der Harfe und Krieg und Mord mit Dichtung und Minne vertauschten," so waren sie darum nicht schlimmer als die gebildetsten Völker beider Hemisphären in der Gegenwart. Doch genug davon!

Ich komme zur Hauptsache.

„Der Kern der Sache liegt wie der Schwerpunkt aller socialen Fragen in der Erziehung, in der Bildung." In dieser Ansicht des Herrn R. stimme ich, wie schon mein voriger Artikel zeigt, vollständig mit ihm zusammen. Von da an gehen unsere Ansichten durchaus auseinander. Es kommt nämlich mit der Erziehungsfrage vorwiegend der von mir ausgesprochene und von Herrn R. angegriffene Satz in Betracht: „Der psychische Unterschied zwischen Mann und Weib beruht bekanntlich vorwiegend darauf, daß in dem Seelenleben des Weibes das Gemüth vorherrscht, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß auch der Verstand der Frau dem des Mannes nach mancher Seite hin überlegen ist." Diesen Unterschied betrachtet Herr R. als blos auf der Erziehung beruhend, nicht in der verschiedenen Natur beider Geschlechter begründet und knüpft hieran zunächst die Frage:

Ist der Unterschied zwischen Gemüth und Verstand ein wesentlicher?

Diese Frage wird von ihm mit Nein! beantwortet, indem der Unterschied zwischen beiden geistigen Thätigkeiten ein blos

gradueller und das Gemüth ebenso gut eine Bethätigung des Reflexionsvermögens als der Verstand sei. Nun fragt es sich, welches ist der höhere und welches der geringere Grad dieser beiden Thätigkeiten, oder vielmehr dieser Thätigkeit des Reflexionsvermögens. Daß das Gemüth der geringere Grad sein soll, ist von Herrn R. deutlich genug dadurch bezeichnet, daß dasselbe sich der Gründe für seine Urtheile nicht klar bewußt sei. Die Behauptung nun, nach welcher das Gemüth die Bethätigung des Reflexionsvermögens ist, welche das klare Bewußtsein in ihren Urtheilen entbehrt, oder kürzer, das Gemüth unklares Denken ist, denn das will Herr R. doch eigentlich sagen, soll sich durch meine eigenen Worte, „daß wahres Gefühl die logische Gedankenschärfe vollkommen ersetzen kann,“ am besten beweisen lassen. Wenn aber das Gemüth nichts ist als Denken ohne klares Bewußtsein, der Verstand nichts als Denken mit klarem Bewußtsein, wie könnte man dann zu der Behauptung kommen: Das Gemüth (unklares Denken) kann den Verstand (klares Denken) ersetzen? Oder wie könnte man erst behaupten, daß das Gemüth selbst da, wo die Erkenntniß des Verstandes zu Ende geht, seine Kraft noch zeigen könne. Der Ausspruch Schillers nämlich:

> Und was kein Verstand des Verständigen sieht,
> Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth

geht sicher noch über die von mir aufgestellte Behauptung hinaus. Eine solche Kraft, welche die des Verstandes vielfach nicht allein aufwiegt sondern sogar noch überwiegt, können wir dem Gemüth doch nur zuschreiben, wenn wir es nicht als eine niedere Stufe des Verstandes, sondern als einen von diesem verschiedenen Factor betrachten. Ferner müßte das Gemüth, wenn es nur eine niedere Stufe des Verstandes wäre, bei einem gut beanlagten aber unentwickelten Menschen, sobald dieser geistig gehörig gebildet würde, überhaupt schwinden. Nun aber sprechen wir sehr wohl von einem Manne von Kopf und Herzen, von Geist und Gemüth, und betrachten es sogar als einen Vorzug, wenn er mit gutentwickeltem Verstand ein reiches Gemüth verbindet. Wir sprechen ebenso, wie von Verstandesbildung, von einer Bildung des Gemüthes, des Herzens, während nach der Ansicht des Herrn R. nur von einer Beseitigung des Gemüthes die Rede sein könnte. Man könnte ebenso wenig annehmen, wenn Herrn Rs. Ansicht berechtigt wäre, daß das Herz (das werkthätige Gemüth) irgend Jemand zum großen Manne gemacht habe. Und doch zeigt die Geschichte vielfach die Berechtigung unserer Annahme. Warum z. B. betrachten wir Luther als den größten Mann der Reformationszeit? Etwa weil er allen seinen Zeitgenossen an Verstand überlegen war und weiter sah als diese? Gewiß nicht. Seine Ansichten theilte Luther mit

Vielen seiner Zeit, nicht Wenigen, namentlich den Philosophen und Astronomen der beginnenden Neuzeit gegenüber erscheint er sogar beschränkt in seinen Anschauungen. Warum aber betrachten wir ihn dennoch als die bedeutendste Persönlichkeit seiner Zeit? Weil er, was Andere blos dachten, zur That machte. Was aber trieb ihn dazu? Nicht seine Erkenntniß allein, die er mit Vielen theilte, sondern die gewaltige Kraft seines Gemüthes und die damit verbundene flammende Begeisterung.

Aus allem Diesem ergiebt sich, daß wir das Gemüth nicht, wie Herr R., als eine Bethätigung des Reflexions-, sondern des Empfindungsvermögens betrachten und auf die von ihm gestellte Frage mit Ja! antworten.

Herr R. wirft die weitere Frage auf:

Warum überwiegt bei der Frau das Gemüth den Verstand?

Seine Antwort darauf läßt sich kurz dahin zusammenfassen: Von Natur überwiegt das Gemüth bei den Frauen den Verstand nicht; wenn dies aber bisweilen doch der Fall zu sein scheint, so ist es nur in der verschiedenen Erziehung beider Geschlechter begründet.

Ich antworte dagegen auf die obige Frage: Weil es in der Natur der Frau begründet ist; weil die Frau zur Erfüllung eines natürlichen hohen Berufes, den sie mit dem Manne nicht theilt, mehr Gemüth nöthig hat als dieser. Und „die Natur ist ewig gerecht," ewig gerecht namentlich in Ertheilung der Anlagen, die für einen bestimmten Beruf, den sie von Jemand fordert, nöthig sind. Daß der Mutterberuf, von dem ich spreche, mehr Gemüth erfordert, zeigt sich, wenn wir die Individualität des Kindes, namentlich des Kindes in seinen ersten Lebensjahren in Betracht ziehen. Bei dem Kinde, besonders in seinem zartesten Alter, wiegt das Gefühlsleben so bedeutend vor, daß Diejenigen, die zunächst auf seine Pflege hingewiesen sind, wenn diese Pflege eine sorgfältige und liebevolle sein soll, das regere Gefühlsleben in gewissem Grade mit dem Kinde theilen müssen. Sie würden dem Kinde sonst zu ferne stehen, seine Bedürfnisse, Wünsche und Neigungen nicht zu erkennen und zu würdigen vermögen, wenn sie nicht ein dem Kinde mehr sympathisches Element dafür hätten als der Mann. Oder läßt es sich leugnen, daß der nackte, trockene Verstand das liebevolle Gemüth einer Mutter, mit all der bewunderungswürdigen Geduld und Sorgfalt, welche dasselbe bei der Pflege und Bildung des Kindes entwickelt, nicht ersetzen kann?

Daß aber das tiefere Gemüthsleben der Frau, das sich vorwiegend dem Kinde gegenüber zeigt, sich auf deren ganze Individualität erstreckt und dieselbe beeinflußt, ist natürlich.

Aus diesem tieferen Gefühlsleben des Weibes erklärt es sich auch, daß die alten Deutschen den Frauen eine prophetische

Kraft zuschrieben, daß auf dem Dreifuße des Apollo eine Frau saß und die cumänische Sybille bei den alten Römern eine wichtige Rolle spielt. Die Germanen, Griechen und Römer erkannten in dem Seelenleben ihrer Frauen ein wichtiges Element, das in ihrem eigenen wenigstens nicht in dem Grade vorhanden war.

Im Gegensatze zu Herrn R. habe ich die Beobachtung gemacht, daß auch unter ungebildeten Leuten bei den Frauen das Gemüth mit den damit verbundenen Regungen und Gaben, wie Mitleid, Sinn für Decenz u. s. w., in höherem Grade vorhanden ist als bei ihren Männern. Daß es das Gemüth war, wodurch den alten Deutschen, die doch auf keiner höheren Culturstufe standen als ihre Frauen, diese gewissermaßen als höher organisirte Wesen erschienen, habe ich oben bemerkt. Trifft man aber unter ungebildeten Frauen auch oft arge Rohheit oder Verwilderung des Gemüthes, so hat man wohl nicht weniger Gelegenheit bei vielen Damen der gebildetsten Stände Gemüthslosigkeit anzutreffen. Wenn man derartige Personen aber allgemein als unweiblich bezeichnet, so sieht man in ihnen eine Abnormität und zwar nicht, weil vielleicht ihr Verstand auf einer höheren Stufe stände als bei anderen Frauen, sondern weil ihnen die edlen Züge des Herzens fehlen.

Mit dieser reicheren Begabung des Gemüthes, die wir bei den meisten Frauen treffen, hängt nun aber auch ihre geringere Präcision im logischen Denken zusammen, da das vorwiegende Empfinden das reine Reflectiren zurückdrängt. Herr R. behauptet allerdings, daß diese Eigenthümlichkeit der Frauen so gut wie die vorerwähnte nur auf mangelhafter Erziehung derselben beruhe, daß man sie blos deshalb häufiger bei den Frauen als bei den Männern gebildeter Stände treffe, weil Letztere in der Regel mehr gelernt hätten als Erstere. Er weist mich dabei auf die Unmöglichkeit einer logisch-consequenten Debatte mit irgend einer ungebildeten Person über irgendwelche Frage hin. Daß ich von dieser Unmöglichkeit nicht überzeugt bin, habe ich schon in meinem früheren Artikel deutlich ausgesprochen durch meine Aeußerung, daß die natürliche Logik durch Schulweisheit wenig gefördert werde. Arthur Schopenhauer geht in seiner Abhandlung über Erziehung noch weiter, wo er darauf hinweist, daß der gesunde Menschenverstand beim Gelehrten selten sei, während er beim gemeinen Manne häufig angetroffen werde. Ich meinestheils hatte übrigens mehrmals Gelegenheit bei einer Discussion zwischen Leuten ohne wissenschaftliche Bildung und tüchtigen Gelehrten über Fragen, die natürlich nicht wissenschaftlicher Art waren, den Satz Göthes an Ersteren bestätigt zu finden: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor,“ indem sie mit ihrem natürlichen schlichten Ver-

stande ihren Gegner aus dem Sattel hoben, was mehr für die Ansicht Schopenhauers als die des Herrn R. sprechen dürfte. Außerdem habe ich im Allgemeinen die Beobachtung gemacht, daß Männer viel weniger auf gespanntem Fuße mit der Logik standen als Frauen von gleicher wissenschaftlicher oder nicht wissenschaftlicher Bildung.

Es bleiben mir noch einige Bemerkungen des Herrn R. zu besprechen.

Derselbe glaubt aus meinem Artikel den Schluß ziehen zu können, daß nach meiner Ansicht bei den Männern in der Erziehung Alles beim Alten bleiben solle, da ich nicht auseinandergesetzt habe, von welchen Richtungen der Bildung dieselben nach meiner Meinung ausgeschlossen werden sollten. Wenn ich eine solche Auseinandersetzung unterlassen habe, so liegt das einfach daran, daß der Gegenstand meiner Betrachtungen die weibliche Erziehung war. Angedeutet aber habe ich wenigstens, daß mir auch für die männliche Erziehung mehr Rücksicht auf eine gute allgemeine Bildung, die vielen Gelehrten fehlt, als auf specielle Gelehrsamkeit geboten erscheine. Von diesem Standpunkte ausgehend weichen meine Ansichten über männliche und über weibliche Erziehung gar nicht so sehr von einander ab, als Herr R. zu glauben scheint.

Wenn derselbe in meiner Behauptung, daß die Frauenfrage im Princip als gelöst zu betrachten sei, die Anticipation sieht, daß meine Vorschläge über weibliche Erziehung allgemein als richtig anerkannt und eingeführt würden, so findet er in meinen Worten, was nicht darin liegt. Ich habe auch in meinen näheren Auseinandersetzungen über weibliche Erziehung nichts geben wollen als eine allgemeine Norm zur Beherzigung. Keinesfalls aber habe ich geglaubt, den reichhaltigen Gegenstand für die practische Verwerthung erschöpfend behandelt zu haben. Vielmehr wollte ich nur diejenigen Gegenstände berühren, deren Betrachtung am nächsten lag und deren Beurtheilung in Rücksicht auf mein Thema sich am einfachsten begründen ließ. Sonst würde ich z. B. noch die Astronomie in Betracht gezogen haben, für welche A. von Humboldt den Frauen wegen der höheren Ausbildung des Farbensinnes bei denselben ein bedeutenderes Talent zuerkennt als den Männern. Daß meine Voraussetzungen über die Auffassung meiner Vorschläge nicht weiter gingen, ergiebt sich aus meiner Aeußerung in meinem früheren Artikel, nach der ich „eine gründlichere Untersuchung der Gegenstände, für welche das Weib besondere Befähigung, sowie eine genauere Betrachtung derjenigen, für welche es eine geringere besitzt oder für welche die Bedingungen einer fruchtbaren Verwerthung andere sind, als beim Manne“ als ein höchst bedeutsames Thema der modernen Pädagogik bezeichnet habe. Wenn

ich in jenem Satze angedeutet habe, daß mehr Gegenstände als die vorher direct von mir angeführten für den weiblichen Unterricht verwerthbar seien, so habe ich darin allerdings auch eine theilweise Beschränkung dieses Unterrichts nochmals betont. Diese Beschränkung aber ist dadurch geboten, daß die Frau einen natürlichen, hochwichtigen Beruf zu erfüllen hat, an welchen sich die Verschiedenheit der weiblichen Individualität knüpft, und dieser eine Beschränkung in der speciellen Fachgelehrsamkeit fordert. Diese Ansicht hat auch in Amerika Ausdruck gefunden, indem z. B. nach dem Ausspruche des hochherzigen Gründers der ersten Hochschule für Frauen, des Vassar-Colleges, in dieser Anstalt nicht sowohl gelehrte Frauen, sondern vielmehr „gute Gattinnen, gute Mütter und wohlerzogene Damen" gebildet werden sollen.

Aus Rücksicht auf den Mutterberuf der Frauen würde natürlich die Stellung derselben auch hinsichtlich der beiden hier nicht in Betracht gezogenen Theile den Männern gegenüber eine Modification erleiden.

Aber wo bleibt hierbei das strenge Rechtsprincip? Wie steht es mit der absoluten Gleichberechtigung? Die ist damit nicht angetastet. Es kommt hier nur das römische Summum ius summa iniuria! in Betracht, das auf die Vereinigung des natürlichen, des menschlichen Rechtes, für welches die Antigone des Sophokles streitet und gegen welches viele Amerikanerinnen ankämpfen, mit dem juridischen, dem staatlichen Rechte hinweist.

Würden sich dagegen die Frauen an allen Specialstudien der Wissenschaft, an allen Berufsarten in ganz gleicher Weise wie die Männer betheiligen, und die Letzteren wollten dann den Frauen ein Recht streitig machen, „das mit ihnen geboren," wollten sie eine entsprechende Betheiligung am Mutterberufe, an der Pflege und Erziehung des Kindes von seinen ersten Lebensjahren an für sich als Aequivalent fordern, so würden vernünftige Frauen sich das höchlichst verbitten.

Es bleibt mir noch mein von Herrn R. übelvermerkter Ausdruck „competenteste Richterin" und dessen Anwendung zu motiviren. Ich habe die Frau in ihrer eigenen Sache die competenteste Richterin genannt, weil ich glaube, daß sie am besten fühlt und weiß, was ihr gut ist. Nun habe ich freilich, worauf Herr R. hinweist, drei verschiedene Urtheile von competentesten Richterinnen vor mir. Warum ich nun unter diesen drei Urtheilen wiederum das von Frau von Hillern, deren Ansichten über die Sache ich im Wesentlichen theile, für das competenteste halte, hat darin seinen Grund, weil sie die beiden andern, extremen Ansichten wohl in Erwägung und daraus ihren Schluß zieht und ich in ihrem Urtheile den Rückert'schen Satz bestätigt finde: „Im Mittelmaß liegt zweier Aeußern Kraft." Uebrigens theilt

auch die von Herrn R. berührte Kritik in der Stuttgarter A. Frauenzeitung meine Ansicht, daß die Frau in der betreffenden Sache die competenteste Richterin sei, wenn es in der angeführten Stelle heißt: „Um so tiefer aber ist jenes Bedauern, daß es selbst eine Frau ist, aus deren Feder das Werk geflossen.“

Die Kritik, auf die mich Herr R. aufmerksam macht, habe ich mir noch nicht verschafft, werde sie aber, sobald dieß der Fall sein wird, mit Interesse lesen. Freilich glaube ich nicht, daß sie zum Corrector meiner „Vorurtheile“ dienen wird, da ich aus ihrem von Herrn R. citirten Schlusse ersehe, daß sie gerade in Dem die Achillesferse der Ansichten der Frau v. Hillern sieht, was ich als einen Hauptvorzug betrachte. Für diejenigen, welche das Hillern'sche Werk nicht gelesen haben, will ich blos bemerken, daß die Ansicht der Verfasserin, welche die betreffende Kritik zu so tiefem Bedauern veranlaßt, dahin geht, daß die Frau den alten, geheiligten Boden der Familie, wo ihr die Natur ihren nächsten Beruf zuweist, nicht aus Ehrgeiz ohne Noth verlassen soll.

IV.

Zwei vertrauliche Briefe über die Bedeutung der Hegel'schen Philosophie.

Von Prof. Dr. Haupt.

Mein lieber Herr Professor!

So — so! — Also — nicht — also hat Gott die Welt geliebt, daß er u. s. w., sondern — also liebt die Welt Hegel, daß sie nun auch noch das Säkularfest der Geburt Hegels nachträglich zu feiern sich großartig anschickt, des Philosophen des Absoluten, des preußischen oder des deutschen Nationalphilosophen, wie ihn K. Rosenkranz in seiner neulich erschienenen, die Festfeier ankündigenden Schrift nennt, und wie er von Michelet celebrirt wird.

Und Sie haben die große Güte, mich dazu einzuladen! Mir diese Schrift zu übersenden — damit ich bekehret werde, damit ich in die Posaune mit einstoße!

Bei dem Worte Posaune fällt mir nun aber sogleich die bekannte Schrift die Posaune ein, und ein Frösteln geht mir durch alle Glieder.

Also Hegel ist der vollkommenste Philosoph, den die Welt gesehen hat, und die Philosophie die Richterin oder Vermittlerin des Kampfes der Pädagogik mit der Kirche oder Theologie. Seine Philosophie die vollendetste, untrüglichste, wahrste! Be-

hüte uns der liebe Herrgott davor. Ich behaupte das gerade Gegentheil und will Ihnen doch einige Stückchen von dieser Philosophie vor die Augen halten, die vielleicht Ihren heißen Eifer etwas abkühlen. Es ist dies überhaupt nöthig, damit die Blinden sehen lernen — und Herrn Rosenkranz nicht glauben. Freilich muß ich hierbei das ganze hegelsche System etwas näher ansehn, damit Sie nicht sagen können, wie es so viele, zum Theil wohl nicht ganz mit Unrecht, thun, es würden hier einige auffallende Punkte in der Weise aus dem Zusammenhang gerissen und zum Besten gegeben, die nur im Zusammenhange ihren wahren Sinn und ihre Wahrheit hätten. Ich werde mich bemühen, das allerdings streng in einandergefügte System — und diesen Vorzug gestehe ich ein —, und die Architektonik desselben in aller nur möglichen Kürze und Verständlichkeit — was bei der apokalyptischen, hieroglyphischen Sprache — und dies nenne ich einen nicht minder großen Fehler als den des Inhalts — sehr schwierig ist, aber nothwendig, damit die Nacktheit aus der bombastischen Bekleidung und Verdunkelung ans Licht trete, Ihnen darzulegen. Sehen Sie zu, was dann Außerordentliches übrig bleibt, und was Sie und andere Lehrer zu den Festvorbereitungen veranlaßt. Die Vergleichung mit Spinoza, Kant, Fichte, Schelling, denen H. Hegel auf die Schultern gestiegen ist, werden Sie mir wohl erlassen, was um so zulässiger ist, als Hegel selbst oft auf sie recurrirt — natürlich blos um sie zu widerlegen oder, wie dies in Bezug auf Schelling geschieht, um sie zu verspotten. Und was wäre Hegel ohne Schelling? — Freilich, werden Sie sagen, mag auch der Inhalt im Ganzen derselbe sein, so hat doch Hegel die dialektische Methode erfunden, und den Schellingschen Bakchantismus zu Verstande gebracht. Doch über diese Methode später; ich behaupte nur, daß man sich bei Lesung der Schriften Hegels in keinen geringeren Taumel versetzt findet. Man wird durch diese Methode so gewaltig dumm, als ginge Einem ein Mühlrad im Kopfe herum. —

Da sich hier nun Methode und Stoff nicht trennen läßt, so werde ich Gelegenheit genug haben, sie im Voraus schon zu betrachten und darzuthun, was die Philosophie überhaupt der Schule in dem entbrannten Kampfe nützen kann.

An der Spitze der systematischen Phalanx Hegels (daß diese einen rechten, einen linken Flügel und ein Centrum hat, die sogen. rechte und linke und die Central-Seite der Hegelingen, hat sich bekanntlich später herausgestellt) stehen nun drei Generale, d. h. Generalsätze: 1) das Absolute, 2) Alles ist (d. h. wird gemacht) dreitheilig (nach dem bekannten Grundsatze von Satz, Gegensatz und Vermittelung), 3) Alles ist Proceß.

Wenn Schelling den Naturproceß als ein Fortschreiten

zum Vollkommenen darstellt, so läßt Hegel die Natur nicht nur Proceß sein, sondern macht einen logischen Proceß daraus, Proceß seiner Logik, und die Gesetze des Denkens werden als die innere Logik des Weltalls dargestellt. Die Logik bildet also den ersten Theil des dreigliedrigen Systems, als die Wissenschaft der reinen Vernunftselbstbegriffe, nach welchen der Proceß vor sich geht. Zu allgemeinem Erschrecken ist der 2. Theil, die Naturphilosophie, als die Wissenschaft des Processes des Kosmos, als Natur betrachtet. Dieser Sprung von der Logik zur Natur, oder vom Nichtssein zum Dasein ist, da der gesunde Menschenverstand sagt, aus Nichts wird Nichts, nicht ein Salto mortale, sondern ein Salto immortale. Aus dem Proceß der Natur durch verschiedene Entwicklungsphasen hindurch (Kunst, Religion, Wissenschaft) geht das Absolute, der selbstbewußte Geist, hervor — in dem 3. Theil, der Philosophie des Geistes, oder geht in sein erstes Stadium mit höherem Inhalt erfüllt als zu sich selbst zurück, wie denn allemal aus Satz und Gegensatz durch die Synthesis ein höherer Inhalt gewonnen wird, so daß man nur nöthig hat wie im Theater die Verwandlungen mit anzusehen, freilich mit trunkenen oder gläubigen Augen (letzteres hinzuzusetzen hat H. Rosenkranz vergessen), oder auch wohl mit verbundenen Augen wie Kinder im Blindekuhspiel thun.

Ich müßte nun freilich zuvörderst von der Phänomenologie sprechen, auf welche das eben Gesagte am meisten paßt. Als ich sie las, dachte ich, nun es ist die Sturm- und Drangperiode, wie in Göthes ersten Werken, dem Götz rc. Dann dachte ich: wo der Gedanke fehlt, da stellt ein neues, barockes Wort nebst Wortverbindung rc zur rechten Zeit sich ein. So suchte ich Vieles darin zu entschuldigen. Dann aber machte mich doch die Sprache des bitteren Spottes gegen Schelling, dessen Gedanken ich doch überall herausblicken sah, nur in neuer Uniform, stutzig, und ich mußte den Verfasser der größten Undankbarkeit beschuldigen, so sehr er sich auch Mühe giebt, etwas ganz Neues, von Schelling nicht blos Unabhängiges, sondern durchaus Abweichendes zu liefern. Uebergehen wir diese Apokalypse und wenden wir uns zu dem klareren d. h. klarobscuren Werke der Logik: dem Faust Hegel's.

Wenn man bisher von der Logik erwartete, daß sie die Gesetze enthalte, nach welchen der Mensch denkt, kurz die Kunst des richtigen Denkens, so irrt man sich gewaltig, wenn man dies von der Logik Hegels verlangt. Nein, sie ist keine subjective und formale Wissenschaft, wie noch bei Kant, sondern es ist eine objective Logik des Weltalls, mithin eine metaphysische. Sie ist auf die Trilogie, Thesis, Antithesis und Synthesis gebaut und umfaßt die Lehre vom Sein, vom Wesen und vom

Begriff. Man spotte nicht über diese seltsame Logik: sie lehrt ja, wie das Nichts gleich dem Sein zum Werden wird — vermöge der Dialektik, „welche die Einseitigkeiten und Beschränktheiten des gesunden Menschenverstandes überwindend die bewegende Seele des Fortgehens ausmacht.“ Es heißt darin: das reine Sein ist 1) das Nichts, 2) das Absolute. Nun, parador ist es genug, und ohne großen Aufwand von Witz kann man den Satz, daß Sein und Nichts dasselbe ist, lächerlich machen, wie oft geschehen ist. Freilich, aus Nichts hat Gott die Welt geschaffen —; hier aber, wer kann es dem Nichts verdenken, schafft das Nichts die Welt — freilich durch einen Hokuspokus sondergleichen. a) „Das Werden ist in der That nur ein Anfang, es muß weiter gegangen werden; es wird, weil es der Widerspruch in sich selbst ist, zu einem Gewordenen, zum Dasein.“ Begreife das, wer es kann! Dies ist der Anfang der Logik, der allerdings ein Widerspruch in sich selbst auch ist. Jedenfalls ist das Wort Sein hier in zweierlei Bedeutung genommen. Doch lassen wir das. Vom Begriffe des Seins geht die Logik zu dem des Wesens über, zur Wirklichkeit. Das Wirkliche, als dem Wesen zum Grunde liegend, wird dadurch nothwendig. Hieraus wird gefolgert, daß allein das Wirkliche wahrhaft möglich und allein vernünftig ist. Wenn es also in N. viele Diebe wirklich giebt, so ist das vernünftig und die Diebe selbst — als die Accidenz der Substanz, wie es weiter heißt — vernünftig. Ueber diesen unsinnigen Satz ist aber schon so viel gesprochen und gespottet worden, daß ich — meinen Witz sparen kann. Gewiß werden Sie und die Ihrigen ihn — ich meine den Satz, nicht etwa meinen Witz — jetzt gebrauchen, um die Wirklichkeit der Nothwendigkeit der Säcularfeier aufzuzeigen, d. h. eine Vernünftigkeit derselben, die mir doch gar unvernünftig vorkommt, oder, wie Hegel ebendaselbst sagt, wo die Wirklichkeit als ein So erscheinen genannt wird, so erscheint.

Vom 3. Theile der Logik, der die Lehre vom Begriff behandelt, spreche ich gar nicht — weil ich davon keinen Begriff habe. Nur bemerke ich, daß der Begriff bei Hegel als höhere Synthese von Subject und Object betrachtet, die Idee genannt wird, worin das Unendliche und Endliche, das Allgemeine und Besondere, Wesen und Erscheinung — kurz Alles in Allem, sogar Denken und Sein, das Ideale und Reale eins sind, ein delikates Potpurri für die Gourmands.

Als Alexander von Humboldt's hundertster Geburtstag, innerhalb und außerhalb Deutschlands, zu einer Art von kosmopolitischen Feier ausersehen ward — namentlich gegen die christliche Religion —, ward auch die Frage wach gerufen: welchen Einfluß das Beispiel des großen Naturforschers auf den naturwissenschaftlichen und insbesondere auf den naturgeschichtlichen

Unterricht übte, — wie die reiche, die ganze Welt umfassende Thätigkeit mit ihren bewunderten Resultaten den Lehrern der Jugend und der Jugend selbst zu Gute gekommen? Die Lehrer haben sich beeilt dies darzuthun, und man kann ihren Bestrebungen ein nicht ungünstiges Resultat beimessen. Es erschienen vortreffliche Schriften für die niederen und höheren Lehranstalten, z. B. Hirts Bibliothek des naturgeschichtlichen Unterrichts. Nun, mein lieber Herr Professor, sagen Sie mir doch, ob etwa auch die Hegelsche Logik, das Hauptwerk des Nationalphilosophen, durch die Säcularfeier den Schulen, Lehrern oder Schülern, irgendwie zu Gute kommen wird? Nach diesen Proben doch wohl schwerlich. Auch nicht einmal auf den Unterricht in der philosophischen Propädeutik kann sie Einfluß üben. Thäte sie es, so wäre der Schaden unberechenbar. Man bleibe hier ja, wie auch meistens geschieht, bei der formellen Logik, etwa nach Trendelenburgs Anleitung oder nach der Methode Herbarts. Doch darüber späterhin — am Schlusse meines Briefes, weil Sie so großes Gewicht auf Hegels Verdienste um die Schule legen und das namentlich in Bezug auf philosophische Propädeutik.

Die Erwähnung Alex. von Humboldt's führt mich auf Hegels Naturphilosophie, als den 2. Theil seines Systems. Soll sich diese etwa irgend wie mit einem Humboldt's Kosmos vergleichen lassen? Ja wenn sich Seiltänzerei mit geregeltem Tanze vergleichen läßt. Ich spreche vom Tanze: denn auch im Kosmos sind mancherlei Tanztouren zu finden, mit andern Worten, auch im Kosmos ist viel Ueberschwengliches, was man das Ideale nennt. Aber der empirische Boden schwindet doch bei keinem Aufschwung unter den Füßen. Lauter Gedankensprünge und luftige und lustige Abstraktionen ohne alle Empirie, worauf doch jede Naturforschung beruhen muß, bei Hegel, wodurch er uns an seinen verleugneten Meister und Herrn, dessen Sprünge genugsam bekannt sind, erinnert. Und der liebe Gott, hier das Absolute genannt, muß sich gefallen lassen, diese Balletsprünge mitzumachen, um aus dem bakchantischen Taumel zu sich selbst zu kommen, d. h. um das Absolute zu werden. Hier heißt es: der Naturproceß ist die immerfortgehende (also nicht fortspringende oder tanzende) Selbstobjectivirung oder das in Wirklichkeit zum Vorscheinkommen (wie auf dem Theater aus den Coulissen) der Idee. Hegel nennt es Sichentäußern. Und da in diesem Proceß die Wirklichkeit noch immer als Negation hinter der Idee zurückbleibt, heißt die Natur die Idee in der Form des Andersseins. Der Proceß wird nun als logisch so dargestellt, daß dem logischen Sein in der Natur die Materie, der Lehre vom Wesen in der Natur die Entwickelung des Besonderen entspricht oder entsprechen soll. Ist das nicht traumhafte Phantastik? —

Aber diese traumhafte Phantastik zeigt sich noch deutlicher in dem dritten Theil der Wissenschaft, welcher die Philosophie des Geistes genannt wird. Ich könnte die traumhafte Phantastik Hegels auch aus seinem Leben erweisen. H. Rosenkranz hat schon im Jahre 1844, in einer Zeit, wo Hegels Ruhm noch in höchster Blüthe stand, einige Züge davon, die Andre Geniestreiche zu nennen beliebten, zum Besten gegeben — so, daß er ihnen eine gewisse poetische Umhüllung gab. Aber Haym schob in seinem Buche „Hegel und seine Zeit, 1854 diese Umhüllungen bei Seite, und wir sahen den theatralisch kostümirten Mann in seiner wahren Gestalt. Was ihm Haym schuld gab (z. B. er hätte sophistisch seine Gedanken nach dem gestaltet, was in der Epoche der Restauration den Machthabern erwünscht und willkommen war, und hätte, was in dem Staate Preußen Illiberales und Reactionäres gefunden ward, verschuldet), was in den Spottschriften (z. B. die Hegelingen, von dem sonst so ehrwürdigen, aber als Apostata geschmähten Prof. Leo, das junge Deutschland —) gegen Hegel hervorgebracht wurde, will ich, da darin nicht objectives Beurtheilen, sondern gereizte Leidenschaft sich kund thut, nicht beachten, und H. Rosenkranz hat in seiner neuesten Schrift manches wahre Wort darüber gesprochen. Aber hören Sie einmal, was ein ganz leidenschaftsloser, unparteiischer Mann sagt (Kurz), zunächst in Bezug auf Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts (Berl. 1821): „Sie sind bei aller Anmaßung, mit der sie in die Welt traten, doch das unfruchtbarste und irrigste Werk, was sich denken läßt. Sie beruhen auf der vollsten Willkür, die sich hinter sophistischen Beweisführungen zu verdecken strebt, und sind eben deswegen voll der auffallendsten Widersprüche. Es giebt dieses Werk übrigens auch Zeugniß von Hegels Charakterlosigkeit. Während die Philosophie des Rechts nämlich „aus dem Metall der Freiheit errichtet" zu sein scheint, wie der Herausgeber der neuesten Auflage in der Vorrede behauptet, führt sie durch oft feine, oft auch grobe Sophistereien zu dem vollsten Gegensatze derselben. Wir wollen nicht hervorheben, daß er die sogen. constitutionelle Monarchie, diesen Bastard der Freiheit und des Despotismus, als die ins Leben getretene philosophische Idee des Staates darzustellen sich bemüht; es ist ihm eigentlich damit auch kein rechter Ernst, was man schon daraus abnehmen kann, daß seine Lehre bei den preußischen Machthabern zu einer Zeit mit dem größten Beifall aufgenommen wurde, da die constitutionellen Bestrebungen mit der entschiedensten Härte zurückgewiesen wurden." In der Beurtheilung von Hegels Aesthetik (1835) stimmt derselbe mit den verwerfenden Urtheilen Anderer überein.

Die Rechtswissenschaft und die Aesthetik haben nun in der Philosophie des Geistes ihren Platz. Was in der Logik

die Idee ist, wird hier zum wirklichen Geist. Da finden wir denn etwas von formaler Logik, von Psychologie und Anthropologie. Wie das Alles hierher gehört, ist schwer zu sagen, d. h. wie das, was sonst am Anfange jeder Philosophie behandelt wird, hier an das Ende verwiesen wird. Aber es soll hier ja die Identität des Realen und Idealen aufgewiesen werden, damit nicht der absolute Idealismus in nackter Gestalt erscheine. Und doch, wenn man genauer nachsieht, zeigt sich als Resultat der ganzen Philosophie in kernloser, verschwimmender Idealismus. Alles eine Construction a priori (wonach auch in der Philosophie der Geschichte und in der Geschichte der Philosophie Alles construirt und behandelt wird). Die a priori construirte Logik wird zur Grundlage der Weltentwickelung gemacht, empirisch erworbene Kenntnisse entweder bei Seite geschoben, ignorirt oder sophistisch verurtheilt. In dieser aprioristischen Methode liegt es, daß das Absolute als concreter Geist erst als Endergebniß des Weltprocesses erscheint und mithin immer im Werden begriffen ist; daß Alles auf eine werdende, ja selbst wegen der Regellosigkeit im Naturprocesse (die Natur, heißt es z. B., oder der Naturbegriff schreitet nicht alle Zeit regelmäßig fort) auf eine sich bakchantisch gebehrdende Gottheit, die erst im Menschen, und überdies noch erst in dem Menschen, welcher vermittelst der neuen Philosophie das Objective als Offenbarung des Geistes selber kennen gelernt hat, zum Bewußtsein von sich gekommen ist (eigne Ausdrücke Hegels). Wenn die Welt selbst so mangelhaft und unvollkommen, voll von Uebeln ist, wie kann es dann anders das Absolute sein nach dem von Hegel selbst so potenzirten und pointirten logischen Satze von causae respondet effectus etc.? Und erst im menschlichen Denken soll das Absolute seinen Regulator und Corrector finden? Da lobe ich mir doch das Darwinsche System, welches einen wirklichen Vervollkommnungsproceß aufweist, aber dabei eingesteht, daß der Proceß im Besonderen noch kein Proceß im Allgemeinen ist, da im Thierreiche das Genus nicht vollkommner wird. Mag immer im Menschheitsreiche ein Fortschreiten der Genera mit den Individuen stattfinden, so folgt daraus nicht, daß überall im ganzen, uns obendrein noch unbekannten, Weltall ein logischer Fortschritt nach Hegels Logik angenommen werden muß. Und gesetzt, es wäre so, daraus soll sich erst das Absolute entwickeln, die Gottheit werden, z. B. also im Menschen und durch den Menschen aus ihrem bakchantischen Taumel zum Bewußtsein kommen? Credat Judaeus Apella! Nach meiner unmaßgeblichen Meinung sind die endlichen Kategorien der Zeit und des Processes auf die Gottheit nicht anwendbar; und der echte Berliner wird bei dem bakchantischen Taumel der Säcularfeier Hegels am 27. August von Hegel sagen: Kleiner Schäker, du willst mich zum Gott machen? „'s is nich! danke schön! —

Das führt mich, mein geehrter und gelehrter Herr Professor, der Sie zu Hegels Füßen gesessen haben und aus natürlicher Anhänglichkeit und Dankbarkeit ihm das Wort reden zu müssen glauben, auf den schlimmsten Vorwurf, den ich Ihrem Lehrer und Meister zu machen habe, nämlich auf seine Lehre vom Christenthum.

Da werden Sie nun freilich sagen, hier spricht der Theologe. Nun gut, aber meine Berechtigung als christlicher Theologe und Prediger ist doch wohl ebenso groß als die Ihrige, als die des Schülers und Lehrers. Auch werden Sie sagen, Glauben und Wissen können die Theologen sich nie als vereint oder als vereinbar denken, und Hegel hat sie vereint, und das ist sein größtes Verdienst, das ist der unermeßliche Dienst, den er der Theologie geleistet hat. Sagten Sie doch auch, der Dienst, den er durch seine Psychologie der Pädagogik geleistet habe, sei ein unendlicher, und wollten das daraus beweisen, daß Sie im Unterrichtswesen, in der Methodik seit Hegel nichts Neues irgend wo gefunden hätten, so sehr man auch Herbart und Andre preise. Leider habe auch ich keine Herbart'schen und Benekeschen Spuren in der Lehrmethodik gefunden. Sie wissen, welchem von diesen Herren der Ausdruck Spuren eigenthümlich ist. Ich habe viel Schriften über Methodik nach Herbart'schen und Benekeschen Grundsätzen gelesen, auch Leitfaden z. B. der Psychologie und Logik nach den Grundsätzen dieser Philosophie (mir fällt gerade die Unterrichtslehre rc. von Dittes und Dreßler ein), wonach die philosophischen Forschungen für die Pädagogik ungemein praktisch gemacht worden sein sollten. Aber viele Lehrer haben mir gesagt oder geklagt, daß solche Psychologien, Logiken und Unterrichtslehren in solchen Mißcredit gekommen seien — wegen ihrer praktischen Unbrauchbarkeit —, daß man sie lieber in die Rumpelkammer werfen möchte. Daß dies mit den Leitfaden nach Hegel'schen Grundsätzen nicht minder, sondern in einem noch höheren Grade der Fall ist, werden Sie selbst erfahren haben.

Doch genug von Hegels Verdiensten um die Pädagogik. Ich habe seine Verdienste um die Religionswissenschaft oder um den Religionsunterricht jetzt zu beleuchten. Und da sage ich denn, Hegel ist kein geringerer Zerstörer der christlichen Religion als Ihr Schleiermacher, ich will noch nicht sagen, aller Moral, wovon später. Philosophisch hat er das Christenthum behandelt, hat die Ergebnisse seiner Wissenschaft in der Form des christlichen Lehrartikels und der Dogmen vorgetragen, dadurch sogar den Artikel von der Dreieinigkeit der Erkenntniß, statt dem Glauben zuzuführen gesucht. Er spricht von einem Reiche des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes. Aber was bedeuten sie ihm? Stufen oder Phasen seiner logischen Evolu-

tionen. Der eine ist die Idee oder das abstrakte Denken an sich, der andere der Proceß der Endlichkeit, der dritte die Synthesis beider. Mag die Dreieinigkeit des Gottheitsbegriffs, die wir bei allen gebildeten Völkern angedeutet finden, auch noch so unbegreiflich, und nach den Aussprüchen der Junghegelianer absurd zu sein scheinen, so gehört sie dem Glauben an und wird durch die symbolischen Interpretationen Hegels um nichts verständlicher, ja ihr ganzer heiliger Kern verschwindet dadurch, alle Glieder werden Gedankendinger. Behüte Gott die Schüler vor solchem Religionsunterricht!

„Da höre man den Theologen," werden Sie sagen. Ja man höre ihn nur! Bei Hegel ist Christus nicht der biblische oder historische Christus, sondern die Menschheit, und die Menschheit ist ihm der menschgewordene Gott. Der heilige Geist ist ihm, wie jetzt den Neuprotestanten, ein abstraktes Ens. Ja, die Neuprotestanten haben von ihm ebensoviel als von Schleiermacher profitirt. Aber bei Hegel ist Alles noch dunkel, unverständlich, zweideutig, unbestimmt. Nun seine Schüler und Nachtreter haben das Räthselhafte aufgedeckt, man denke nur an die **Posaune** oder an Strauß und Consorten, an die „Religion des Fleisches," an den „Cultus des Genius." Diese sind die Zerstörer aller Moral, nicht blos der christlichen. „Und an ihren Früchten sollt ihr sie — d. h. die hegelsche Philosophie — erkennen!"

Unter so bewandten Umständen erlauben Sie mir wohl, wenn ich Ihnen in Bezug auf Ihre Säcularfeier Hegels einen Vorschlag zur Güte mache.

Sie haben bei der Säcularfeier der Geburt Schleiermachers ein höchst ergötzliches Platonisches Symposium aufgeführt und es mir beschrieben, freilich dabei manche höchst interessante Akte Platos z. B. von Alcibiades und den eingeführten Mädchen weggelassen und verschwiegen. Wie wäre es denn, wenn Sie bei der neuen Säcularfeier ein ähnliches Drama in Scene setzten? Sollten Sie wegen der Wahl in Verlegenheit sein, so schlage ich Ihnen zweierlei vor, etwas Altes, schon Dagewesenes, und etwas funkelnagel Neues. Das Alte ist Gruppes aristophanische Komödie „Die Winde oder ganz absolute Construction der neueren Weltgeschichte durch Oberons Horn, gedichtet von Absolutulus von Hegelingen. Zauberspiel in 3 Akten (Lpz. 1831)", worin die Philosophie Hegels und seiner Schule meisterhaft mit Witz und Laune persiflirt wird. Da nun aber seit 1831 viel neue Ingredienzien und Stoffe hinzugetreten sind, so dächte ich, es wäre praktischer und drastischer, wenn Sie Aristophanes Wolken modernisirten und ein Singspiel verfertigten unter dem Titel „Die Wolken. Frei nach Aristophanes." Den Chor bildeten die rechte, die linke und die Centralseite der Hegelingen, zu Strophe, Antistrophe und Mesode geformt; die

Epode, wenn Sie eine solche haben wollten, bildeten — aber nehmen Sie mir ja nicht übel — Ihre Lehrer, die Sie durch Ihren Selbsthülfeverein zu selbständigen, aber von einem Vater wegen schlechten Unterrichts des Sohnes verklagten (nach Aristophanes), Männern so erhoben oder (auch in die Luft) emporgehoben haben, daß sie im Schulmeisterdünkel dem Meister und Herrn, der Hauptperson des Dramas, jammernd nachstürzen wollen, als er, der Hegel-Sokrates, in einem Troge gen Himmel fährt. Prächtig müßte sich dieser Sokrates-Hegel ausnehmen, wie er als himmelstürmender Titan (nach Rosenkranz), in der Luft schwebt — *ἀεροβάτης καὶ περιβατῶν τὸν ἥλιον*, die Sonne umwandelnd (im Aristoph. *περιφρονῶν τὸν ἥλιον*) und dann in seinem Wolkenkukuksheim thronend — angesungen wird nicht blos von diesen, dem Protestantenverein durch Sie zugeführten Lehrern, sondern von dem unendlichen Publikum, welches sich Hegel (nach Rosenkranz) in Deutschland, Frankreich, England, Italien und Amerika erworben hat. Könnte der hegelsche Idealismus wohl besser dargestellt und versinnlicht werden? Aber lassen Sie diesen „Meister der philosophischen Systematik, der in kühner, himmelanstrebender Architektur das All der Erscheinung kunstfertig um seinen Mittelpunkt gruppirt hat," ja nicht aus dem Wolkenkukuksheim plötzlich zur Erde fallen (als Symbol, daß er Himmel und Erde, d. h. Idee und Wirklichkeit versöhnt hat), man könnte sonst mit dem Ausdruck „auf den Kopf gefallen" alle Illusion verderben Gern hätte ich Ihnen die Chorführer oder Koryphäen genannt, aber Sie kennen sie besser als ich, und hätte gesagt, wie die Scenerie jene himmelanstrebende Architektur des Weltalls, voll von Gespenstern d. h. Erscheinungen, zum Theil als Verehrern der Religion des Fleisches und des Cultus des Genius, darstellen müßte; aber da könnten Sie gar zu sehr zürnen. Nur Eins füge ich hinzu, und das im vollen Ernste. Da nämlich in diesem Jahre nochmals Beethovens, des „in den Tiefen der Tonwelt wühlenden gedankenvollen Tonsetzers" hundertjähriger Geburtstag gefeiert werden soll, so könnten oder müßten zur Musikbegleitung Beethovensche Tonsätze genommen, und da Göthe von Hegel als ganz seines Gleichen gepriesen worden ist und noch als solcher gepriesen wird, so könnten — oder müßten — die Texte aus Göthe genommen werden, namentlich die von Hegel in der Aesthetik so gepriesenen, ich will nicht sagen vergötterten: alles Ingredienzien der Hegelschen Idealität und Theophanie. Kurz, das Ganze müßte den „gewaltigen Gedankenbau" Hegels darstellen sammt dem *φροντιστήριον*.

Doch nun, theuerster Freund, da ich sehe, wie Sie die Stirne kraus in die Höhe ziehen, Scherz bei Seite. Ich bitte nochmals um Entschuldigung des Scherzes, dessen ich mich bei einer so ernsten Sache bedient habe. Die Beschreibung oder Schil-

derung Ihres zu Schleiermachers Säcularfeier aufgeführten Platonischen Gastmahls hat mich dazu verleitet. Ich wollte etwas Aehnliches thun.

Vielleicht etwas angesteckt von dem Feuereifer Hegels für die Macht der Negation in seinem System (sollte da Goethes Faust mitgewirkt haben?) habe ich Ihnen bis jetzt blos Negatives geschrieben. Da Sie aber bei unserm letzten Zusammensein sagten, die Hegelsche Säcularfeier würde dazu beitragen, daß philosophische Propädeutik, wie in Oesterreich, nun auch bei uns mit größerem Eifer auf Gymnasien und Realschulen betrieben würde, ja, daß, um das Hegelsche System verstehen zu lernen, eine solche nach Hegelschen Grundsätzen gelehrt werden müsse und werde — so kann ich nicht umhin, Ihnen darüber meine Meinung zu sagen. Sie haben, wie Sie sagten, bisher nach Trendelnburgs Elementen der Aristotelischen Logik philosophische Propädeutik vorgetragen, aber diese Elemente als ungenügend befunden, und für Realschulen paßten sie gar nicht, schon wegen des griechischen Textes. Letzteres gebe ich zu, ersteres nicht. Meine von Ihnen geforderte Ansicht über diesen Lehrgegenstand auf Schulen ist folgende:

Eine philosophische Propädeutik ist allerdings außer durch andere, allgemeinere Gründe durch die Lage der Wissenschaften in der Gegenwart besonders nothwendig geworden und zwar zunächst wegen des ungemeinen Aufschwungs oder Umschwungs, den die Naturwissenschaften in der engeren und weiteren Bedeutung des Wortes, also auch die die Natur- und Geisteswissenschaften vermittelnden Disciplinen z. B. die Sprachwissenschaften genommen haben, dann auch wegen der völlig geänderten Form der eigentlichen oder reinen Geisteswissenschaften. Die großen physikalischen Entdeckungen sowohl diejenigen, die das bisherige Gebäude der Wissenschaft im Wesentlichen, wie es ist, lassen, ihr aber neue Stockwerke auf oder neue Flügel anbauen (wie die Photographie, die Spectralanalyse, der Elektromagnetismus, die Thermoelektricität, die Stereoskopie 2c.), als auch und zwar ganz besonders diejenigen, welche nicht blos Ueberbauten und Anbauten dem Gebäude zufügen, sondern einen eigentlichen Umschwung durch neue universelle Principien der Wissenschaft gewähren (Wärmemechanik, Stechiometrie, Lichtwellenlehre 2c.), die neuen Entdeckungen in der Physiologie, Psychologie, Ethik, um von der Darwinschen Theorie zu schweigen, in der Sprachvergleichung, Völkerpsychologie, Culturgeschichte 2c. drängen dazu, weil sie an die Grenzen der Metaphysik streifen, wie dies neulich Prof. Reuschle in dem Aufsatze „der neuere Umschwung der Physik und die Grenze zwischen Physik und Metaphysik" dargethan hat (Deutsche Vierteljahrs-Schrift Nr. 127). Die gewöhnlichen, überkommenen Vorstellungen, vulgo Begriffe, haben

eine große Umgestaltung erfahren; alles drängt dazu, das Ganze, die Gesammtheit überschauen zu können, man könnte auch sagen, den letzten Grund zu erforschen oder durch Andere kennen zu lernen, wenigstens den Gesichtskreis zu erweitern. Von der Philosophie verlangt man, daß sie die allgemeinen Principien kennen lehre, Alles, wie Hegel sich selbst ausdrückt, in den Begriff erheben lehre. Der Jurist, der Socialpolitiker, der Historiker, der Staatsökonom — kurz Alle, selbst der Mediziner und der Theologe, wollen von ihrem Specialwissen eine Brücke haben zur Metaphysik, und eine solche soll die philosophische Propädeutik gewähren — und kann sie auch gewähren. Sie soll eine Brücke bauen zur Universität, soll die Ideen darthun, die dem Materiellen zu Grunde liegen, die Ideen, denen gemäß das Vorhandene, das Wirkliche zu gestalten ist, soll dem unbefriedigenden, leer und kalt lassenden Materialismus das Gegengewicht halten, die Aufmerksamkeit auf das Geistige und Ideale wenden. Das Alles soll schon die Schule leisten, und zwar — ohne den andern Wissenschaften Abbruch zu thun, ohne das Lehrmaterial und die Stundenzahl zu vermehren. Da hat man denn gesagt, von den sogen. deutschen Stunden ließe sich eine oder die andere dazu abziehen und verwenden; es würde überhaupt dem Sprachunterricht keinen Schaden thun, wenn wöchentlich eine Stunde davon zu philosophischen Erörterungen verwendet würde. Ich gebe gern zu, daß der Unterricht in der Muttersprache nur dadurch fruchtbar wird, wenn dieselbe durch den Spiegel fremder Sprachen betrachtet und erkannt wird; ebenso können die fremden Sprachen nur durch den Spiegel der Muttersprache erkannt werden. Auch möchte dem Sprachunterricht noch am leichtesten eine Stunde für jene Zwecke entzogen werden können. Aber auch die mathematisch-physikalischen und die geographisch-historischen, auch die Religionsunterrichtsstunden werden als solche vorgeschlagen, denen eine Stunde dazu entzogen werden könnte. Ich antworte, daß logische Operationen und psychologische, auch ethische Betrachtungen sich an alle Unterrichtsgegenstände anknüpfen lassen und daß es dabei dann ziemlich gleichgültig wird, welchem Gegenstande eine Stunde zum systematischen Unterricht in der Propädeutik entzogen wird, und daß unter dieser Bedingung auch eine Stunde dafür genügt — natürlich in der obersten Klasse. Die Schwierigkeit liegt nur darin, daß dann ein und derselbe Lehrer diese Lectionen in der Hand haben müßte, wenigstens diejenigen Lectionen, welche dazu mit benutzt werden sollten. Die eine eigentlich philosophische Stunde müßte dann das gelegentlich gegebene Philosophische in eine feste Form bringen, auf allgemeine Begriffe zurück führen, auf rein inductorischem Wege die speculative Systematik der Universität vorbereiten — ohne auf ein bestimmtes philo-

sophisches System einzig und allein diese Vorkenntnisse aufzubauen. Auch das hat seine Schwierigkeit, da jeder Lehrer ein bestimmtes System vor Augen und im Herzen hat. Man hat deshalb einen Abriß der Geschichte der modernen Philosophie vorgeschlagen. Ich glaube nicht, daß dadurch dem Uebel vorgebeugt wird. Ich selbst habe einmal Kants Antinomien zu Grunde gelegt, aber diese Weise als unzureichend befunden, obwohl die Aufstellung von Problemen wichtiger ist als bestimmte Resultate.

Wie eigentlich der philosophische Unterricht auf Schulen einzurichten ist — in einer besonders dazu bestimmten Stunde —, das dürfte uns eine Wissenschaftslehre von der Art, wie sie aus der jetzigen Lage der Wissenschaften gewonnen wird, an die Hand geben: denn das steht fest, daß die philosophische Propädeutik sich möglichst an die Lehrgegenstände in der Schule, die doch eine Art von System bilden müssen, anschließen muß. Jetzt verlangt man mit Recht, daß alles Lehren und Lernen von der Lehre vom Menschen, wie sie in die Naturwissenschaft gehört, ausgehe und der Mensch sich erst selbst erkennen und von der objectiven Welt unterscheiden lerne. Mit der mathematischen Natur sei anzufangen und von da zur physischen Natur überzugehen. Allerdings geht die Erforschung des zunächst Gegebenen der äußeren Welt naturgemäß von ihrer mathematischen Verknüpfung aus. Zunächst beherrscht die Mathematik die Welt der Massen und der Materie überhaupt, ist ihre Basis, ihre ideelle Seele. Die Grundwahrheiten sind scharf bestimmt, sind objectives Anschauen und Denken zugleich. Sie durchdringen die ganze Welt der Gestalten bis zur Physiologie des menschlichen Organismus, ja bis zur Psychologie und sind auch das Fundamentale der Kunst, des ideellen Abbildes des Naturlebens. Die erste Stufe der exakten oder realen Wissenschaft ist also die mathematische. Ohne die Wirklichkeit der anschaulichen Raumwelt zu erforschen, kann nicht zu mathematischen und physischen Objecten übergegangen werden. Dem Denken geht das Beschauen voraus. Das Anschauen ist theils und zuerst ein sinnliches, empirisches, theils, und zwar darauf folgend, ein unsinnliches oder ein intellektuelles, welchem die höhere Wissenschaft als unmittelbarer Gegenstand des sich verklärenden Bewußtseins der Vernunft zugehört. Wenn das Denken von der Anschauung ausgehend die Gedanken und Begriffe, welche wir in der Natur finden, erfaßt, also erkennt, als schöpferisch göttliche begreift, so erreicht es die höchste Stufe auch in Bezug auf Selbstkenntniß und psychologische Probleme, nicht blos in Bezug auf die äußere Natur (Physik). Die Psychologie ist wesentlich Naturwissenschaft, mit der Anthropologie zur Physiologie gehörend. Die Physiologie hat mehrere Theile. Der Theil, der sich auf den menschlichen

Körper bezieht, der anthropologische, erstreckt sich auf die ganze Sphäre des animalen Lebens, die Sensibilität, das Leben des Nervensystems u. s. w. bis zum Seelenhaften. In die Physiologie der Stimme gehört die menschliche Sprache. Die Physiologie der Sprache zeigt, daß die Sprache ein Organismus ist, in welchem überall das Zusammenwirken des Geistigen und Körperlichen erkennbar ist. Im weiteren Sinne hat die Physiologie der Sprache die Linguistik oder Sprachwissenschaft überhaupt in ihr Gebiet zu ziehen, wozu auch die vergleichende Sprachwissenschaft gehört. Die Sprache kann auch von ihrer logischen, nicht blos rein physiologischen, d. h. phonetischen Seite aufgefaßt werden; da gehört sie dann der eigentlichen oder engeren Seelenlehre an; ja sie hat auch eine Kunstseite; da gehört sie der Aesthetik an, welche nicht in den Kreis der propädeutischen Disciplinen zu ziehen sein dürfte.

Die Psychologie macht den Uebergang zur Geisteswissenschaft. Nach welchem System soll sie gelehrt werden? Die rationale und empirische Psychologie haben beide, hierin einig, Seele und Geist früher so unrichtig aufgefaßt und in die niedere Sphäre des ruhigen, fertigen Daseins herabgezogen, daß eine wissenschaftliche Betrachtung aufhören mußte. Die alten Irrthümer und Vorurtheile kann leicht jeder philosophisch gebildete Lehrer vermeiden und die allgemein als richtig anerkannten Resultate der neueren Wissenschaft vortragen, ohne das System Hegels oder Benekes oder Herbarts oder Krauses oder Lotzes u. s. f. zur alleinigen Richtschnur zu machen. Will er ein allgemeines Substrat aufstellen, so mag er den Satz vom gedankenhaften Sein oder seinhaften Gedanken, oder den Satz, daß die Substanz sich dirimire durch Selbstoffenbarung in Sein und Denken im Ganzen wie im Einzelnen, gewissermaßen als Problem oder Postulat aufstellen, und so sich eine Brücke von der concreten Natur zum Geiste — für die endliche Vorstellung — bilden. An sich ist die Substanz einfaches, unterschiedloses Sein. Dasselbe ist die Seele für den Menschen, eine nur aus ihren Wirkungen erkennbare Monas, der individuelle Grund des Gesammtlebens des Menschen, der sich nach dem Charakter der organischen Bildungsfähigkeit zu einem bestimmten Körper, nach dem Charakter der Vernunftanlage zu einem bestimmten Geist entwickelt. Der Geist ist wesentlich ein sich Entwickelndes, d. h., er enthält verschiedene Bestimmungen oder zeigt sich in verschiedenen Bestimmtheiten, ohne je zu einem *specifisch* Anderen zu werden. In *concreter* Einheit kommt dem Geiste die Einheit und die ideelle Einfachheit so gut zu als die Mannichfaltigkeit und Unterschiedenheit seiner Thätigkeiten: wie auch die *Erfahrung* jedes Selbstbewußtseins und seiner unmittelbaren Selbstgewißheit zeigt. Ich verhalte mich empfindend, anschauend,

vorstellend, denkend, wollend — und unterscheide auch diese verschiedenen und wechselnden Zustände noch von Mir, meinem einfachen Ich, kann von jeder dieser Bestimmtheit abstrahiren und mein sich selbst gleiches Ich setzen, die besondern Unterschiede verneinen (negiren) —, bleibe dabei immer in Continuität und Einheit, und in der höchsten Energie (oder Intensität) kann der Geist fast alle seine sonst besonderen Thätigkeiten (Vermögen, Anlagen, Kräfte) auf einen Punkt und in einen Akt concentriren und darin eben sich aufs Höchste als Subject zeigen. Aber der Geist steht in der engsten Beziehung zum Körper und der Außenwelt. Der Körper selbst ist nicht eine todte Masse, sondern eine Organisation mit lebendigen Kräften, die man zum Unterschied Seele zu nennen pflegt. Der Geist verklärt das Sinnliche, Natürliche, Materielle; und es entwickelt sich aus der Vermittelung des ewigen Geistes und des zeitlich räumlichen Leibes die unsterbliche Seele. Die Ueberwindung und Verklärung des Natürlichen ist eine individuell verschiedene, ihr Grad und Modus begründet die Individualität. Diese so vergeistigte Individualität ist die wahrhafte Persönlichkeit, und dies ist die Unsterblichkeit der Persönlichkeit.

„Da haben wir wieder den Theologen," werden Sie sagen. Nur zu, vielleicht — einen philosophisch gebildeten, oder einen durch die Schule gelaufenen. —

Dies sind die freilich etwas aphoristisch gegebenen Grundlinien meiner Psychologie, und ich möchte jedem Lehrer zurufen: Si quid novisti rectius istis, Candidus imperti; si non, his utere mecum — in der Propädeutik. Sie werden nun nicht verlangen, daß ich die einzelnen Kapitel über Empfindung, Wahrnehmung, Bewußtsein, Gefühl, Vorstellung, Gedächtniß, Einbildungskraft &c. Ihnen hier noch vortrage und behandle. Man halte sich an Herbart — ohne gerade seine Theorie der Seelenthätigkeiten, Hemmungen der Vorstellungen &c., seine psychologischen Benennungen &c. einer besonderen Erörterung zu unterwerfen. Es genügt, wenn der Schüler die Probleme kennen lernt und eine auf Selbstbeobachtung gegründete Kenntniß der psychischen Thatsachen sich erwirbt oder sich erwerben lernt. Die Empirie ist hier an ihrer Stelle, d. h. das empirische und inductorische Verfahren.

Die allgemeine Wissenschaft von den Offenbarungen der Seele und des Geistes, in so fern sie in der individuellen Seele sind und entwickelt werden, ist die Psychologie, die besondere Wissenschaft von dem aus dem Gefühl durch die Vorstellung mittelst des Gedächtnisses und der Sprache werdenden Denken und seiner Methodik ist die formelle Logik. Reflectirendes Denken durch Begriff, Urtheil, Schluß, durch analytisches und synthetisches Erkennen — sind ihre Objecte. Mit der Mathe

matik ist die formale Logik homogen, indem beide auf der formalen Wahrheit beruhen. Aus der Theorie der Denkoperationen oder aus der Denkkunstlehre kann der Uebergang zur Ethik leicht gefunden werden durch die physischen Producte, die zu moralischen Begriffen werden. Ich bin aber nicht der Meinung, daß die Ethik in die philosophische Propädeutik nothwendig gehört, wenn auch Andere sagen, auf Gymnasien könne sie ja an die Lectüre Ciceros de officiis und auf Realschulen an eine Uebersetzung dieser Schrift angeschlossen werden; man müsse sich auf wenige Sätze beschränken, aber ja der eudämonistischen Begründung der Moral, unter welcher Form sie auch auftauche, und solchen Hegel-Spinozistischen Sätzen, wie, daß das Recht eines Jeden so weit gehe wie seine Macht dsgl. nebst der sophistischen oder jesuitischen Kasuistik tapfer entgegenarbeiten. Die Ethik muß sich auf das Christenthum gründen und gehört in den Religionsunterricht. Auch Ihr Schleiermacher hat die Ethik verunstaltet. Daher mag der Lehrer am Schlusse noch eine kurze Uebersicht der verschiedenen psychologischen und logischen Systeme geben, damit der Schüler aus den totalen Widersprüchen dieser Systeme untereinander einsehen lerne, daß nur im Christenthum, namentlich im protestantischen Christenthum, die Wahrheit zu finden ist. Christus sagt: „Ich bin die Wahrheit und das Leben.“ Und das ist die Wahrheit, die absolute Wahrheit, das Absolute.

„Da hören wir einmal wieder den Theologen, den orthodoxen Theologen!“ Ja, hören Sie ihn nur!

Fordern Sie ja doch alle Ihre Freunde und Anhänger Hegels auf, diese meine aphoristisch vorgelegten Sätze zu prüfen und — zu widerlegen! Ich meine, daß so die wahre Philosophie christliche Gotteserkenntniß und diese christliche Gotteserkenntniß selbständige Wissenschaft von Gott werden könne und müsse. „So verschwindet zugleich der vormalige Gegensatz zwischen natürlicher und christlicher Theologie, Vernunft und Offenbarung, sogenannte articuli puri, welche über dem Bereich der Philosophie liegen, und articuli mixti, welche auch den Philosophen zu begreifen vergönnt ist, zwischen Glauben und Wissen, Supranaturalismus und Realismus. Das Christenthum ist die höchste Offenbarung Gottes, ist der höchste vernünftige Gottesdienst, weil es die Vernunft als Organ erkennt, durch welches der Mensch Gottes Offenbarung verstehen lernen muß, und die menschliche Vernunft zur reinsten Auffassung Gottes erzieht. Der Gott, welchen Christus anbeten lehrt, ist ebenso wenig unnatürlich als unvernünftig und unmenschlich, sondern ein Gott, welcher, indem er in dem Menschen Christus sich offenbarte, eben hiermit zu erkennen gegeben hat, daß die höchste Vernünftigkeit und Menschlichkeit, mit anderen Worten die öchste Entwicklung der Natur, auch zugleich der höchste Aus-

druck seines Wesens ist. Das Christenthum ist die Religion der Menschheit. Christ sein und Mensch sein im höchsten Sinne des Worts sind eins. In der Wahrheit dieser Formel liegt die Bürgschaft für die ewige Dauer des Christenthums als der Weltreligion und des Sieges der Wahrheit über Irrthum, Vorurtheil und Lüge. So Scholten in der Geschichte der Religion und Philosophie. Irrthum, Vorurtheil und Lüge finde ich auch im Protestantenverein, für den Sie schwärmen und für den Sie die Lehrer gewinnen, wenn nicht erziehen möchten.

Der alte Protestantismus ist in allen seinen verschiedenen räumlichen und zeitlichen Phasen eine große, geistig einheitliche, von denselben Ursachen ausgehende, nach denselben Zielen gehende Lebenspotenz in der neueren Geschichte gewesen, hat neue Freiheitsstaaten gegründet ꝛc., und ist es noch heute. Er ist ein großer geistiger Proceß, den man nicht nach seinem Anfang, nicht nach seiner Gestaltung im vorigen und in diesem Jahrhundert abschließend beurtheilen kann; er ist äußerlich noch immer im Werden, im Fortgang begriffen, während die Philosophie keinen eigentlichen Fortschritt aufzuweisen hat, man müßte denn die unzähligen Spaltungen bis zu den nihilistischen Resultaten eines Schopenhauer ꝛc. einen Fortschritt nennen wollen, oder denjenigen philosophischen Bestrebungen, welche noch unter dem Niveau der französischen Encyklopädisten stehen, den popularisirenden, den Fortschrittstitel beilegen. Die vielfachen Schulen oder Sekten haben durch gegenseitige Widersprüche und Zänkereien endlich allen Glauben an den Werth der Philosophie erschüttert. Niemand will noch etwas von den Philosophen wissen, zumal da sie alle die heilige Bibel selbst, welche vordem als der christlichen Lehre geliebte, trostreiche Quelle und Richterin galt, schon nicht mehr als göttlich gelten lassen, sondern sie den mythischen Märchen beizählen — worin die eine Seite wenigstens des Protestantenvereins ihnen beistimmt —, die Lehren des Rationalismus oder Naturalismus, welche die christliche Lehre als eine übernatürliche verspotten und ein sogenanntes Reich der reinen Vernunft oder Natur aufrichten, durch Pantheismus, Materialismus und Atheismus die vernünftige Natur und jegliche Norm des Gerechten und Rechten leugnen und die menschliche Gesellschaft in thierische Barbarei zurückführen. Daß diese Vorwürfe jetzt vom römischen Concil den Protestanten als solchen gegenüber dem katholischen Glauben gemacht werden, obwohl mit dem größten Unrecht und wegen großer Unkenntniß der Sachlage, davon trägt die Schuld allein und lediglich die Philosophie.

Zum Dessert noch ein Pröbchen eines lichtfreundlichen Neuprotestanten: „Wir wissen überhaupt von Gott gar Nichts. Was ich aber nicht weiß, ist für mich nicht vorhanden, und was ich auf ein solches Unbekanntes gründe, d. h. die Religion, kann

nach der bloßen Vernunft nur Unsinn sein. Die Vernunft kann nur das, was ihr gegeben ist, prüfen, aufnehmen und verarbeiten. Gott — als eine ewige, unendliche, unbegrenzte Person ist für die Vernunft der unsinnigste Widerspruch; die Vernunft hat mithin auch nie durch sich selbst auf die Annahme eines solchen Wesens kommen können. Daher ist auch das Gewissen nichts Ursprüngliches, sondern nur die Art und Weise, wie sich die kindliche Pietät des Offenbarungsglaubens als Gehorsam gegen Gott gebietend gestaltet. Die Vernunft an und für sich weiß nichts vom Gewissen, weil sie nichts von Gott weiß. Was man nicht mit voller Gewißheit sagen kann, das muß ungesagt bleiben. Niemand hat Gott gesehen, kein Verstorbener ist je zurückgekehrt. Da die Vernunft von Gott und Gewissen nichts weiß, so kann auch das Sittengesetz für sie in ihnen seinen Grund nicht haben, und da sie auch von der Unsterblichkeit nichts weiß, so kann das Sittengesetz — doch nur im günstigsten Falle für die Dauer des Lebens einen höchst schwankenden Werth haben — natürlich nach Maßgabe seiner Nützlichkeit und Brauchbarkeit für den Lebensgenuß" 2c.

Recht so! Fortgeschritten! Natur und Vernunft! — Es ist kein Gott, keine Unsterblichkeit! Umgestürzt die Kirchen! Magazine daraus gemacht! Vertilgt die letzte Spur der Religion und Sittlichkeit als blinden Aberglauben. Euer Grund und Boden ist die Materie, die Erde, auf der Ihr lebt, von der Ihr Euch nährt und die Euch verschlingt. Das sind die Grundsätze der genialsten und der mit den freien, selbstherrschenden Geistern der Lichtfreunde sich einig fühlenden, geistvollen Weltaufklärer des Protestantenvereins! Ich sitze nicht, wo die Spötter sitzen, komme also nicht zu Ihrem Feste. Vale.

(Schluß folgt.)

V.

Normale Schülerzahl für eine Klasse.

Von Dr. A. Meier.

Die vom Dr. Freiherrn v. Leonhardi, Professor in Prag, herausgegebene Zeitschrift: „Die neue Zeit" bringt einen erwägenswerthen Aufsatz des Dr. Rohrbach in Gotha, der unmittelbar das Leben der Schule berührt und weitere Verbreitung verdient.

Rohrbach verlangt unter der Ueberschrift: „Eine Forderung" daß alle Schulen kleine Klassen haben sollen, daß folglich weit mehr Lehrer angestellt, schließlich erhöhte Ausgaben für das Schulwesen gemacht werden müssen, um erziehlich auf die ganze Nation zu wirken. Diese Forderung, um durch die Schule

Durchbildung des ganzen Menschen nach Geist, Gemüth und Willen (fordert: Licht, Liebe, Leben) der heranwachsenden Generationen zu erzielen, erweiset er auf dem Wege der Analogie als eine durchaus gerechtfertigte. Er hebt hervor, wie hoch das Militär honorirt wird; wie das Zahlenverhältniß der Offiziere zu den Soldaten sei; vergleicht die Gehalte derselben miteinander; bespricht die Ruhegehalte gesondert. Dann macht er die Anwendung auf die Schule: verlangt, daß wie je ein Offizier als Lehrer auf 7 Soldaten, so auch ein Lehrer auf höchstens 15 bis 20 Kinder kommen dürfe; daß der Lehrer in ähnlicher Weise wie der Offizier höhere Gehalte und Ruhegehalt beziehen müsse.

Aus diesen anregenden Gedanken beabsichtige ich einen Satz, das Verlangen nach kleinen Klassen, in nähere Erwägung zu ziehen. Dieser Satz lautet:

„Die Erziehung in großen Klassen ist nicht möglich, „wenigstens nicht in dem Maße, wie sie nothwendig ist, um wirk„lich jeden Einzelnen recht zu fördern. Diese Schulklassen müssen „daher weniger Zöglinge als bisher enthalten, und sollte die „Zahl derselben nie über 20 hinausgehen dürfen. Wenn es „noch weniger sein können, desto besser! Denn wer hat gesagt „und bewiesen, daß ein Lehrer gerade 30, 40 und noch mehr „Schüler unterrichten kann? Nur der Mangel an Ueberlegung „und die Noth hat es so hergebracht, und nur die Noth und „der Schlendrian erhalten es so."

Einverstanden mit der Ansicht, daß Ueberfüllung der Klassen nicht stattfinden dürfe, gehe ich auf den Schluß prüfend ein, um die richtige Normalzahl zu finden.

Ueberfüllung der Klassen, besonders in solchen Schulen, deren Häuser die Erziehung nicht fördern, ist ein Hauptgrund, warum die Verbrecherlisten sich vergrößern, die Gerichtsverhandlungen sich breit machen, Findelhäuser, Krippen, Rettungshäuser, Gefängnisse, Zuchthäuser und wie die Vorkehrungen zur Abhülfe der Demoralisation heißen mögen, zu Palästen sich erweitern, Unversorgte ein Unterkommen suchen. Klassen von mehr als 50 Kindern zu gestatten, ist ein Verbrechen, welches der überwachende Staat oder die Schulgemeinde gegen jede Familie, gegen jedes Kind begeht. Straft der Staat die einzelnen Staatsbürger, wenn sie sich — einerlei aus welchem Grunde, in welcher Weise — gegen die Gemeinde oder den Staat vergehen, so sollte man gegentheils diejenige Gemeinde, denjenigen Staat empfindlich strafen, der überfüllte Klassen zuläßt, oder gar einrichtet. Denn durch überfüllte Klassen wird das Volk, die Nation verdummt, verschlechtert.

So möchte ich, stärker als er selbst, mein Einverständniß mit Rohrbach ausdrücken. Aber als Schulmann kann ich seine

Ansicht nicht ganz theilen, als ob 20 Schüler gerade das Maximum für eine erziehlich zu unterrichtende Klasse seien.

Mir schwebt vor der Seele, wie Gellerts Collegien so stark besucht gewesen sind, daß der Vorplatz des geöffneten Lehrsaals nicht ausgereicht hat, sondern die Hörer auf Leitern an den Fenstern gestanden; oder der Lerneifer der Jünglinge, die zwischen 500 bis 600 an Zahl die Collegien Schleiermachers besuchten; oder die Versammlungen hervorragender Geistlichen; oder die Lehrertage zu Mannheim, Cassel, Leipzig, Berlin und Wien. Je verständiger und gesitteter Menschen sind, desto zahlreicher können ohne Nachtheil für die Moralität ihre Versammlungen sein, aus denen sie Anregung und Belehrung entnehmen. Das steht mir nach einer Seite hin fest.

Dem gegenüber wendet sich mein Blick auf das entgegengesetzte Extrem. Je jünger, unverständiger, ungezogener Kinder sind, desto kleiner muß die Zahl sein, welcher sich die belehrende und erziehende Kraft zuwendet.

Die Natur selbst hat uns den Fingerzeig gegeben. Einzeln treten die Kinder in den sich allmählich erweiternden Familienkreis. Jedes einzelne Kind verlangt im frühesten Alter fast unausgesetzt der aufmerksamen Pflege einer erwachsenen Persönlichkeit. Von Anfang richtig geleitet, beschäftigt es sich ausdauernd mit einem und demselben Gegenstande. Das Rasseln eines glänzenden Schlüsselbundes, dessen veränderte Lage giebt ihm für Auge, Ohr und Thätigkeitstrieb unerschöpfliche Anregung. Es ermüdet nicht bei einem und demselben Mienenspiel, Gesang, Reiterlied. — Eine und dieselbe Puppe wird ihm trotz ihrer Abnutzung das liebste Spielzeug für das sich bildende Gemüthsleben. — Das Kind verlangt eine und dieselbe Geschichte mit denselben Worten und Geberden unverändert immer wieder erzählt.

Diese Thatsachen, welche jede verständige deutsche Bürgerfamilie mit zahlreichen Beispielen belegt, bieten uns Erziehern beherzigenswerthe Fingerzeige, des Menschen Anlage zur Beharrlichkeit, Treue, Vertiefung, Gründlichkeit als erstes Element der Humanität, der deutschen Erziehung zu ehren und zu pflegen, indem wir das Kind isolirt behandeln.

Bevor ich aber fortfahre, erlaube ich mir eine Hinleitung dieser Anlage zu bedauerlichen Ausnutzungen anzudeuten. Drei tadelnswerthe Richtungen kann die zu stark gepflegte isolirte Bildung und Festhaltung des gleichen Gegenstandes nehmen. Nach der religiösen Seite hin ist es die Verleitung zum gedankenlosen confessionellen Dogmatismus; nach socialer Seite hin, zum Festhalten an gesetzlichen Formen, auf deren sinnloser Macht die Bureaukratie beruht; nach staatlicher Seite hin, der blinde Gehorsam (Militärdespotie).

Nach dieser Zwischenbemerkung fahre ich fort.

Erwachsene, deren Geist vielseitig gebildet ist, langweilt die gleichförmige Beschäftigung mit unbedeutenden, werthlosen Dingen. Sie bedürfen Abwechslung der Thätigkeit und Beschäftigung mit wichtigen Angelegenheiten. Sind aber die obengenannten Dinge dem kleinen Kinde werthlos? Man trete in die Räume, in denen man als Kind lange geweilt hat. Orte, Sachen, Einrichtungen wecken uns liebe Erinnerungen, während jedem Fremden solche Gegenstände gleichgültig sind. Es giebt Freundes- und Familienreliquien, die uns heilig sind, weil ihr Anblick einflußreiche Erlebnisse wach ruft. Wer solche Dinge nicht besitzt, nicht schätzt, ist in ähnlicher Weise arm, wie der, der Vater und Mutter, Heimat und Vaterhaus nie lieb gewann. Nein, diese ersten Besitzthümer, Beschäftigungen, Melodien, Verse des Kindes sind die Zaubermittel, welche die Pietät nähren und uns Deutsche vor dem Flattersinn bewahren, der die chronische Krankheit unsers heutigen Bürger- und Familienlebens ist, um in den Formen der Zerstreuungssucht, Vergnügungssucht und Modesucht unausgesetzt uns zu foltern.

Es steht demnach als Erziehungsgrundsatz fest, daß ein Kind in seinem ersten Lebensstadium nur mit wenigen Personen umgehen darf, damit sein Gemüth erstarke, zu ganzer Innigkeit sich vertiefe, damit das Bedürfniß genährt werde, wenige Eindrücke, diese dann aber unverlierbar in die Seele aufzunehmen. Ueberreizung dieses Alters durch stete Abwechslung rächt sich früher oder später durch gesteigerte innere Unzufriedenheit und Ueberreizung der Nerven — ja durch Irrsinn! —

Nur allmählig und gradweise darf also, wie der seiner Beschäftigungen, der Kreis des Umgangs sich erweitern. Auch hier hat die Natur dem Beobachter einen wichtigen Fingerzeig, der leider gar zu oft unbeachtet bleibt, gegeben. Dem Kinde ist eine Scheu vor fremden Gesichtern eigen; eine Schüchternheit, die wir gewöhnlich statt sie zu ehren, als „dumme Blödigkeit“ zu verscheuchen suchen. Wir rauben dem Kinde mit diesem herzlosen Verlangen einen werthvollen Schatz. Diese Schüchternheit nämlich entspringt aus des Kindes erstem physiognomischen Studium. Es prüft, ob die neuen Personen zu seiner Eigenthümlichkeit passen, ob sie wohlwollend gesinnt seien, ob der Umgang mit ihnen hindernd oder fördernd in sein kleines Leben eingreifen könne. Kann Jemand ein anderes Mittel nennen, die wichtige Menschenkenntniß sich so frühe, so sicher, so selbstthätig zu erwerben? Kommt dagegen ein Kind in so frühem Alter in einen zu großen Menschenkreis, so tödtet man in ihm die Beobachtungsgabe, die Ausbildung zur Freundschaft, die spätere Kraft tiefer Liebe. Diese Grundsäulen, auf denen der vollendete Bau des innern Menschen errichtet wird, sind aber die beiden wichtigsten Stützen der Humanität.

Durch frühes Zusammenbringen Vieler erzeugen wir die psychischen Krankheiten unserer Zeit: Selbstsucht und Liebelei, Gleichgültigkeit gegen Menschen und Schwanken in der Freundschaft wird fast unausbleiblich eintreten. Aus diesem Grunde halte ich die isolirt und selbständig dastehenden Lehranstalten, Vorschulen, Kindergärten u. s. w. für sehr bedenkliche Erscheinungen. Sie müssen, um ihre permanente Existenz zu fristen, einen zu großen Kreis von Kindern in eine Abtheilung (Klasse) zusammenbringen, ehe die Einzelnen für solche Menge gereift sind.

Rohrbach hat daher vollkommen Recht, wenn er für das erste Lebensalter kleine Klassen von 15—20 Kindern verlangt. Man vergegenwärtige sich nur, wie bei erwachendem Nachdenken und Wissenstrieb die Fragen nach dem Was? Warum? Wie? Wozu? kein Ende nehmen. Und wie glücklich weckt verständige Beantwortung derselben das geistige Leben! Wie wunderbar, wie erfinderisch ist des Kindes Phantasieleben, wie hoch der Gedankenflug in diesem Lebensstadium! Wäre es möglich, diese Aeußerungen geistiger Entwicklung in zahlreichen Klassen angemessen zu behandeln? diese Fragen gut zu beantworten? Giebt es nicht Lehrer und Eltern genug, die mit ihrem „Schweig still!“ „Albern!“ „Frage nicht immer!“ dem Kinde das Paradies der Weltanschauung, der religiösen Betrachtungen für immer verschließen! Wenn die Offenbarungen kindlichen Geistes auf jener Altersstufe im Gedächtniß behalten werden könnten, oder verzeichnet werden, welcher Schatz psychologischer Goldkörner erwüchse daraus dem Erzieher!

Auf einer späteren Altersstufe dagegen, also dem gewöhnlichen Schulalter, muß die Zahl der Klassengenossen allmählig wachsen. Bisher richtig geleitet, werden die Kinder gute Gewohnheiten, namentlich willigen präcisen Gehorsam (Lenksamkeit) sich angeeignet haben. Daher sind Ausschreitungen des Willens, Unarten, leicht zu entfernen. Dann ist der erziehliche Einfluß bis auf 30 Schüler in Einer Klasse auszudehnen, ohne des Lehrers (der Lehrerin) Kraft zu überlasten, oder Nachtheil für die Erziehung herbeizuführen. Im Gegentheil, die Zahl von 20—30 Kindern ist wünschenswerther, als eine geringere; nicht wie Rohrbach meint, aus „Mangel an Ueberlegung,“ „aus Noth,“ oder „Schlendrian,“ sondern aus folgenden Gründen.

Ein tüchtiger, d. h. seminaristisch (pädagogisch) durchgebildeter, pflichttreuer, frischer, kräftiger, begeisterter Lehrer findet sich durch solche Zahl dauernder angeregt, während er mit der Zeit in zu kleinen Kreisen erschlafft, weil er sich nicht genügend angespannt fühlt. Seminaristisch oder pädagogisch gebildet werden aber ja darum die Lehrer, damit sie die Kunst gewinnen, eine größere Kinderzahl mit Nutzen erziehlich zu unterrichten.

Ferner verkenne man nicht, daß der gegenseitige Einfluß der Kinder großen erziehlichen Werth hat. Billigung oder Mißbilligung großer Gesammtheit wirkt gewöhnlich mehr, als Lohn und Strafe von Seiten des Lehrers. Es bildet sich ein Klassengeist, der unter wachsamer Lehrer Einfluß ein guter bleibt. Und wie bildend ist es, wenn man sich einzelner Schüler bedient, um durch sie Andre anweisen zu lassen! Einerseits weckt man dadurch Dienstbeflissenheit und Dankbarkeit, andrerseits bildet man die Befähigung zu lehren, und das Wiederlehren erzeugt festere Aneignung.

Demnächst ist es nöthig, daß man nicht rastlos auf dem Gebiete des Wissens fortschreite, sondern dem kindlichen Geiste gewisse Ruhepunkte gewähre. Jeder Mensch bedarf der „Muße", des Rückblickes, der Erholung, der Sammlung, der innern Einkehr, um nicht in rastlosem Jagen von einer Kenntniß zur andern schließlich ein unheimlicher Polyhistor und eitler Prahler zu werden. Und man vergesse die Warnung erfahrener Aerzte nicht, welche den sich mehrenden Irrsinn der unvernünftigen geistigen Ueberanstrengung zuschreiben. Jean Pauls Sabbatstunden, Sabbattage, Sabbatwochen soll schon das Kind schmecken, wenn gleich nicht in der Ausdehnung, wie der Erwachsene.

Und — sollen wir nicht die Kinder für die Welt erziehen?! für den Umgang?! müssen wir also nicht schon in der Schule eine größere Mannichfaltigkeit von Charakteren und persönlichen Eigenthümlichkeiten zusammen bringen?!

Dies sind die Gründe, welche mich die Zahlen 15—20 auf 20 bis 30 erweitern lassen. Hierzu kommt, daß einiger Unterricht, z. B. der Gesang, sich wirksamer in stärkern als in schwächern Klassen ertheilen läßt.

Wenn Rohrbach, um kleine Klassen zu empfehlen, die Aeußerung thut: „Wenn es noch weniger (als 15—20) sein können, desto besser!" so muß ich dem als einem Irrthum, — mit der vorhin behandelten Ausnahme des frühesten Alters — entgegen treten.

Rohrbach würde damit dem in Hamburg grassirenden „Curswesen" das Wort reden, oder dem reinen Privatunterricht. Ihm scheinen die Erfahrungen nicht bekannt zu sein, die öfter über das Mißlingen als über das Gelingen zu Klagen führen. Er faßt schwerlich die ungünstigen Umstände alle ins Auge, von denen die zu erziehlichen Zwecken zusammentretenden Familien abhängen, so daß solche Klassenvereine selten auf dauernden Bestand rechnen können, daß selten tüchtige Lehrer, von vielseitiger Bildung, ihre werthvollsten Lebensjahre auf so enge Sphäre beschränken möchten, oder daß Fachlehrer selten so glücklich in einander greifen, daß harmonische Bildung daraus erblühe. Und nun der häufige Lehrerwechsel! Man höre die Klagen von Guts-

besitzern, welche Mühe haben sie, trotz größter Opfer dauernd gute Lehrer zu erhalten?! Wie viele siedeln, um schließlich einigermaßen bessern Unterricht und bessere Erziehung ihren Kindern zu gewähren, in Städte über, oder geben ihre Kinder in Pensionsanstalten oder in städtische Beköstigung!

Aber die andre Seite ist das Versäumnißwesen, welches eine zu kleine Zahl von Kindern entschieden als unzuträglich erscheinen läßt. Das Lehrziel würde so wenig erreicht werden können, daß den gesteigerten Anforderungen an Wissen und Können in jedem bürgerlichen Verhältnisse kein Genüge geleistet würde. Meines Wissens sind die Schulversäumnisse aus diesem Gesichtspunkte noch nicht scharf genug beleuchtet. Gewöhnlich sagt man, weil der Knabe, das Mädchen so oft gefehlt hat, so kann es nicht weiter gekommen sein, und dabei beruhigt sich Haus, Schule und Behörde. Höchstens geht man in der Beurtheilung so weit, daß man epidemische Kinderkrankheiten, Masern, Keuchhusten, Frieseln, Scharlach u. s. w. als Gründe gelten läßt, warum periodenweise der Standpunkt einer Klasse, einer Schule, nicht höher stehe. Nicht selten aber sind Eltern, Behörden und Publikum so ungerecht in ihrem oberflächlichen Urtheil über Schulleistung, daß der Schule, dem Lehrer überhaupt, das Urtheil der schwachen Leistung ertheilt wird, wenn solche unüberwindliche Hindernisse des Fortschritts dem Vergessen anheim fielen. Da solche Urtheile aber dann ausgesprochen zu werden pflegen, wenn der Schaden für einzelne Kinder sehr sichtbar ist, und da sie nicht dem Lehrerpersonal, sondern andern Personen ins Ohr geraunt zu werden pflegen, so wird die Schule zum unschuldigen Sündenbock erkoren.

Ich gebe deshalb eine neue Auffassung der Versäumnisse, um ihre Folgen in gerechte Würdigung zu bringen, und dadurch hoffentlich zu kleine Klassen als ein Uebel zu bezeichnen, vor allem zu kleine Schulen! —

Wenn unter 30 Schülern fünf Kinder fehlen, so fehlt ein Sechstel und durch Einfluß der Uebrigen, durch Wiederholungen läßt das Ausfüllen der Lücken auch bei den fünf Kindern sich ziemlich leicht ergänzen; wenn aber die Klasse zehn Kinder stark ist, und es fehlen fünf, so fehlt die Hälfte der Klasse und — es tritt lähmender Stillstand ein. Ferner lehrt die Erfahrung, daß das Haus, namentlich in Kreisen, die mancherlei Zerstreuungen oder geselligen Verhältnissen ausgesetzt sind, die Anlässe zu Schulversäumnissen für weit gleichgültiger hält, wenn die Kinderzahl klein ist, als wenn die Klasse groß ist. Wie erfinderisch sind Kinder und Eltern, durch geringfügige Anlässe des Kindes Versäumniß zu entschuldigen! Das leichteste Unwohlsein, Kleidanpassen, Musikstunde, Fremden-Besuch u. s. w. giebt den Vorwand. Wenn größere Klassen da sind, so wehrt das Kind,

um in der Meinung der Uebrigen nicht zu sinken, selbst oft die Hindernisse ab. Es fühlt sich in den Kreis der Uebrigen als zu einer magnetischen Macht hereingezogen. Und nun denke man daran, wie die Kinderkrankheiten nicht etwa gleichzeitig general auftreten, so daß man die Klasse oder Schule zeitweilig ganz schließen könnte, sondern successive. Da wirkt das Fehlen bei schwachbesetzten Klassen unendlich nachtheiliger als bei genügend besetzten.

Zum Schluß erlaube ich mir, die einem Winterquartal meiner Schule entlehnte Versäumnißliste in einer aus der Praxis erwachsenen, statistischen Zusammenstellung zu geben, deren Erörterung ich denkenden Lehrern überlassen kann. Vielleicht findet sie Anklang und Nachahmung.

Das Quartal zu 13½ Woche.

Klasse:	I	II	III	IV	V	Total.
Schultage:	80	80	80	80	80	400
Schülerinnen:	14	20	11	10	6	61
Stundenzahl:	426	426	426	426	240	1944
Versäumte Stunden:	669	686	392	568	21	2336
Stärkstes Vers. à Woche:	82	98	73	47	9	309
Stärkstes Vers. ein. Tages:	22	35	13	20	6	96
Stärkstes Vers. e. Kindes:	182	112	206	346	12	858
Gänzlich fehlende Kinder:	—	—	—	—	—	—
Geringstes V. einer Woche:	26	12	10	8	0	66
Versäumnißfreie Kinder:	0	4	2	2	2	10
Versäumnißfreie Tage:	6	17	10	4	71	108
Durchschnitt à Woche:	52	53	30	43	2	35
Durchschnitt à Tag:	8	9	5	7	0	6
Durchschnitt à Kind:	48	34	36	57	4	38

Wenn also die Schule an 400 Unterrichtstagen den 61 Kindern 1944 Stunden widmet, so vertritt sie einen reinen Privatunterricht, der eben so vielen Kindern 118,584 Stunden widmen würde. Eltern gegenüber, oder Behörden gegenüber, die Schule und Lehrerarbeit unterschätzen und über hohe Preise der Schule klagen, kann solche Zusammenstellung nützlich sein, Schuldirektoren und Lehrern aber zur Beruhigung oder zum Sporn dienen. Dr. A. Meier — Lübeck.

VI.

Mancherlei.

1) **Praktische Anweisung zur Ausführung der Schallenfeld'schen Methode beim Handarbeitsunterricht.** (Ein Mittel zur Hebung dieses Unterrichtsgegenstandes). Da in jeder Haushaltung Sachen gebraucht werden, die durch Nähen, Stricken,

Häkeln, Sticken u. s. w., also durch eine weibliche Handarbeit hergerichtet sind, und da es Sache der Hausfrau ist, für diese Dinge zu sorgen, d. h. sie entweder selbst anzufertigen oder anfertigen zu lassen oder fertig zu kaufen, sie zu erhalten, auszubessern, zu ergänzen; so sollte man meinen, es sei selbstverständlich, die Kenntniß weiblicher Handarbeiten und die Fertigkeit solche Arbeiten anzufertigen müsse von jeder Frau gefordert werden, da sie ohne dieselben ihren Beruf nicht ganz erfüllen kann.

Wenn dem so ist, so geht daraus für weibliche Erziehungsanstalten (Mädchenschulen und Mädchenpensionate) die Nothwendigkeit hervor, Unterricht in weiblichen Handarbeiten ertheilen zu lassen. Die Schule soll ja das Mädchen so weit führen, daß es nach der Schulzeit keiner andern Bildungsanstalt mehr bedarf, es sei denn, daß es sich einem besonderen Berufe oder einer Kunst widme, die eine Fach- oder Kunstbildung erfordern. Dennoch gab es eine Zeit, und sie ist noch nicht ganz vorüber, da Viele meinten, der Unterricht in weiblichen Handarbeiten sei mindestens für die Töchter gewisser Stände und für Töchter reicher Eltern ganz überflüssig.

„Mit dem Unterricht in weiblichen Handarbeiten befasse ich mich nicht, für die Zöglinge meines Institutes ist er ganz überflüssig," sprach manche Vorsteherin eines vornehmen Pensionates. „Meine Töchter haben nicht nöthig nähen und stricken zu lernen, damit brauchen sie sich nicht zu quälen, sie können sich das Alles fertig kaufen," sprach mancher reiche Bürger. „Meine Frau soll sich mit Handarbeiten nicht die Augen verderben, sie mag lesen, Musik treiben, oder sich sonst künstlerisch beschäftigen, das sagt mir mehr zu," sprach mancher zärtliche Gatte.

Nun, im Ganzen haben sich die Ansichten über diesen Gegenstand berichtigt, und die neuesten Kriegszeiten, in der so viele Hände von vornehmen und niederen, von reichen und armen Frauen Nadel und Scheere fleißig führten zum Wohle der Kämpfenden und Verwundeten, mögen auch Zeugniß dafür ablegen, daß die Geschicklichkeit der weiblichen Hand zur Anfertigung weiblicher Handarbeiten nicht zu entbehren ist. Vielleicht hat diese Zeit auch jenen Vorsteher einer höheren Privattöchterschule zur besseren Einsicht gebracht, der sich wenige Monate vor Ausbruch des Krieges in einer Versammlung von Vorstehern und Vorsteherinnen höherer Töchterschulen also äußerte: „Ich lasse zwar in meiner Anstalt wöchentlich zwei Stunden Handarbeitsunterricht ertheilen, der Gegenstand ist aber nur fakultativ, und was darin geleistet wird, ist mir gleichgültig, denn ich gebe auf Handarbeiten gerade gar nichts." „Da muß Ihnen die Concession zu einer Mädchenschule genommen werden," gab eine Vorsteherin treffend zurück.

Es sei erlaubt, hier noch die ganz entgegengesetzte Meinung eines Rectors in Pommern anzuführen. Er sah aus der Hebung des Handarbeitsunterrichtes in Schulen das Wachsthum des Staatswohles, ja einen Factor der Rettung des Staatswohles (seine Aeußerung fiel etwa in das Jahr 1860) hervorgehen. Er schloß also: Durch Verbesserung des Handarbeitsunterrichtes bekommen die Mädchen Liebe für die Handarbeiten, werden geschickter, fleißiger, ordentlicher, sauberer, sparsamer, häuslicher. Durch diese Eigenschaften tragen sie zum Wohlstande und zum Wohlsein der Familie viel bei und vom Wohle der Familien hängt das Wohl des Staates zum großen Theil ab.

Wir überlassen es unsern Lesern, ob sie sich einer dieser Meinungen anschließen, oder ob sie vielleicht auch hier, wie es bei vielen Dingen nöthig ist, ein juste milieu suchen wollen.

Das aber steht doch wohl fest und kann nicht bestritten werden, daß alle Leiter und Leiterinnen von Schulen verpflichtet sind, jedem Unterrichtsgegenstande Sorgfalt zu widmen und ihn so fruchtbringend wie möglich für die Kinder zu machen.

Zu diesem Zwecke will und kann die Schrift „Praktische Anweisung zur Ertheilung des Handarbeitsunterrichtes nach der Schallenfeld'schen Methode"*) das ihre beitragen. Sie schließt sich der schon früher von Rosalie Schallenfeld herausgegebenen Schrift „der Handarbeitsunterricht nach Inhalt, Werth und Methode"**) ergänzend an. Es waren, wie wir hören, schon vielfach Aufforderungen zu einer ganz ausführlichen Darstellung der von Rosalie Schallenfeld in allgemeinen Umrissen gezeichneten Methode an die Verfasserin ergangen, denn, so klagten manche Leiter von Töchterschulen, unsere Handarbeitslehrerinnen sind, wenn sie die Methode nicht in praktischer Ausführung kennen gelernt haben, nicht im Stande, sie sich zurecht zu legen. Jetzt ist diesen Wünschen genügt, und wir wollen das zu beweisen suchen, indem wir die Eintheilung und den Inhalt der „Praktischen Anweisung" kurz angeben.

Die Schrift zerfällt in drei Hefte, welche vier Stufen um-

*) Praktische Anweisung zur Ertheilung des Handarbeitsunterrichtes nach der Schallenfeld'schen Methode. Von Agnes Schallenfeld, Vorsteherin der ersten höheren Töchterschule der St. Jacobi-Parochie zu Berlin. Erste Stufe das Stricken. Preis 8 Sgr. Zweite Stufe: Das Häkeln. Preis 8 Sgr. Dritte und vierte Stufe: Das Nähen. Preis 12½ Sgr. Frankfurt a./M. 1869/1871. Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung (M. Diesterweg).

**) Der Handarbeits-Unterricht in Schulen. Werth, Inhalt, Lehrgang und Methodik desselben. Von Rosalie Schallenfeld, weiland Leiterin des Seminars für Handarbeitslehrerinnen in Berlin. Mit einem Vorwort von Karl Bormann, Provinzial-Schulrath in Berlin. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage von Agnes Schallenfeld. Preis 10 Sgr. Frankfurt a./M. 1868. Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung (M. Diesterweg). —

fassen. Die 1. Stufe, 1. Heft, behandelt das Stricken; die 2. Stufe, 2. Heft, das Häkeln; die 3. und 4. Stufe, das 3. Heft, das Nähen, einschließlich das Zeichnen, Sticken, Zuschneiden, Stopfen und Ausbessern der Wäsche*).

Die Strick- und Häkelstufe sind schon vor länger als einem Jahre erschienen, die 3. und 4. Stufe haben ganz kürzlich die Presse verlassen.

Die Eintheilung ist folgende: 1) Angabe der Lehrzeit für die Stufe, oder wo dieselbe in Kreise zerfällt, wie z. B. beim Häkeln, für den Kreis bei so und so viel wöchentlichen Unterrichtsstunden.

2) Aufführung der Lehrmittel. Es könnte noch von Vielen bei der Neuheit der Sache die Frage aufgeworfen werden: Was kann es denn beim Handarbeitsunterricht für Lehrmittel geben? Es sind für alle Stufen zunächst eine große schwarze Wandtafel mit Quadratzoll großen Carreaux versehen, Zeichnungen von Strickmaschenarten, Randmustern, Strumpftheilen, Häkelmaschenarten, Häkelmustern der verschiedensten Art, als: fortlaufende Borten, fortlaufende Pleinmuster, einzeln stehende Pleinmuster, Häkelformen als: Quadrate, Rechtecke, Dreiecke, Achtecke, Halbkreise, Kreise auf verschiedene Arten ausgeführt; Zeichnungen der verschiedenen Stiche und Näthe, Buchstaben und Ziffern zum Zeichnen und Sticken der Wäsche; Zeichnungen verschiedener Stopfen; Zeichnungen der einzelnen Theile der Wäsche, sowie des ganzen Stückes. Diese Zeichnungen werden je nach Bedürfniß von der Lehrerin in ganz großem Maßstabe, so daß die ganze Klasse sie erkennen kann, ausgeführt. Zur Uebung und zur Prüfung, ob eine Sache begriffen ist, thun es auch die Schülerinnen.

Zu diesem Zweck werden die carrirten Wandtafeln gebraucht. Die Carreaux erleichtern das Zeichnen (eine ganz gerade Linie zu machen ist bekanntlich nicht leicht) und veranschaulichen klar die Größen und Größenverhältnisse der bei der Arbeit vorkommenden Maschen, Muster, Formen und Theile. Diese Zeichnungen können aber auch schon auf Papier ausgeführt sein. Wir erinnern uns im Jahre 1869, als die deutsche Lehrerversammlung in Berlin tagte, auf der Lehrmittelausstellung 3 große Wandtafeln gesehen zu haben, welche die 3 Kreise des Häkelns darstellten. Sie waren von der Verfasserin der „Praktischen Anweisung" entworfen und in schwarzer Tinte (oder Tusch) ausgeführt. Den Büchern sind alle zur Durchführung der Methode nothwendigen Zeichnungen als besondere Tafeln beigefügt, selbstverständlich aber nicht kolossal, sondern theils in natürlicher

*) Wir würden die Bezeichnung: das Anfertigen und Ausbessern der Wäsche, für diese beiden Stufen treffender finden, als den Ausdruck: das Nähen, einschließlich das Zeichnen, Sticken, Zuschneiden, Stopfen und Ausbessern der Wäsche.

Größe z. B. die Näthe und Stopfen, theils in verkleinertem Maßstabe z. B. die Hemdentheile und Hemden *).

Ferner können als Lehrmittel solche mustergültig ausgeführte Arbeiten, wie sie die Schülerinnen auf den verschiedenen Stufen anfertigen, gleichsam als Modelle vorgezeigt werden.

3) Angabe der Lernmittel. Es sind die Garne, Stoffe und Werkzeuge, welche die Schülerinnen bedürfen, um die Arbeit anzufertigen.

4) Nun folgen Besprechungen über die Arbeit. Diese enthalten die Regeln, welche bei der Anfertigung der Arbeit zu beobachten sind, und die Art und Weise, wie die Arbeit auszuführen ist. Sie sind in die Form von Fragen und Antworten gekleidet.

Die Verfasserin bedient sich je nach Bedürfniß der entwickelnden, so wie der gebenden Lehrform.

Auch an besonderen Anweisungen für die Lehrerin und an pädagogischen Winken fehlt es nicht. Sie sind an den betreffenden Stellen eingeschoben.

5) Belehrungen über das Material. Sie enthalten Einiges über den Stoff, die Fabrikation, die Bezeichnung, den Preis und den Einkauf des Materials.

Durch diese Ausführung der Methode sind die didaktischen Grundsätze und Regeln befolgt, welche die Erfinderin der Methode, Rosalie Schallenfeld, in ihrer Broschüre „Der Handarbeitsunterricht nach Werth, Inhalt und Methode" aufstellt, welche für jeden Unterrichtsgegenstand ihre Geltung haben, und die man allein beim Handarbeitsunterricht bisher gänzlich ignorirte.

Wir wollen es durch einige Anführungen beweisen.

Die Regeln: Gehe vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, ist befolgt durch die Eintheilung des ganzen Lehrstoffes in Stufen und Kreise.

Die Regel: Unterrichte anschaulich, ist realisirt durch die angegebenen Lehrmittel, also durch Zeichnungen und Vorzeigen von Stoffen, Garnen, fertigen Arbeiten.

Die Regel: Behandle den Lehrstoff nicht einseitig und mechanisch, sondern so vielseitig bildend als möglich, wird dadurch erfüllt, daß nicht nur Uebung des Auges, Geschicklichkeit der Hand, Bildung des Formensinnes erzielt, sondern daß auch Verstand und Nachdenken geübt werden, indem die Kinder sich ihres Thuns bewußt werden dadurch, daß sie die allgemeinen Regeln und Gesetze, nach welchen die Arbeit angefertigt wird, und die

*) Der Verleger Herr Moritz Diesterweg zu Frankfurt a. M. erbietet sich, diese Tafeln in der Größe von Wandtafeln drucken zu lassen, wenn so viele Bestellungen einlaufen, daß sich zunächst die Deckung der Kosten voraussehen läßt.

Gründe dieses Verfahrens kennen lernen. So giebt also dieser Unterricht nicht nur technische, sondern auch formale Bildung.

Wir können es uns nicht versagen, aus den Besprechungen Einiges herauszugreifen, das recht deutlich zeigt, wie der Verstand und das Nachdenken der Schülerinnen in Anspruch genommen wird. Da werden schon auf der ersten Stufe Fragen aufgeworfen: Wie geht es zu, daß der Strumpf den Fuß warm hält, und warum hält ein wollener Strumpf wärmer als ein baumwollener? Durch Fragen und Antworten wird das Resultat gefunden: der Fuß ist warm, wärmer als die Luft, die ihn umgiebt, er läßt aber beständig Wärme von sich (strahlt Wärme aus). Der Strumpf fängt diese Wärme zum großen Theil auf, darum hält er den Fuß warm. Wolle hält aber die Wärme fester als Baumwolle, darum hält der wollene Strumpf wärmer als der baumwollene.

Gute Strickerei muß dehnbar sein, heißt es weiter. Warum? Nachdem an einem Strumpf anschaulich gemacht ist, was dehnbar ist, und was geschieht, wenn man einen Strumpf in die Länge und in die Weite zieht, wird wieder durch Fragen Folgendes herausgebracht: Der stärkste Theil des Fußes ist am Hacken, da wo Fuß und Bein zusammenstoßen. Dieser Theil muß, wenn man den Strumpf anzieht, durch einen engeren Theil des Beinlings hindurch; dies würde nicht möglich sein, wenn der Strumpf sich nicht in die Weite ziehen ließe. Ist der Fuß hindurch, so zieht man den Beinling in die Länge, und die richtige Form ist wieder hergestellt.

Bei dem dritten Kreise des Häkelns heißt es: Wenn man ein Quadrat vom Mittelpunkte aus herstellen will, muß man in einem Umgange 8 Maschen zunehmen, (das Warum wird ebenfalls gefunden); wie viele in einem gleichschenklichen Dreieck? Durch Zeichnung oder durch Zusammenlegen eines Quadrates wird gezeigt, daß ein gleichschenkliches Dreieck genau die Hälfte eines Quadrates ist. Es müssen also 4 Maschen bei Herstellung eines Dreiecks zugenommen werden.

Beim Wäschenähen heißt es: Die schräge Seite des Keiles beim Frauenhemd muß eingehalten werden, sonst wird der Saum zipflich. Beweis: Die senkrechte Linie, die der Länge nach mitten durch den Keil geht, mißt seine Länge, die schräge Seite ist länger. Der Keil wird soweit an den Rumpf genäht, als seine Länge ausmacht, wollte man aber den Keil mit seiner schrägen längeren Seite ohne einzuhalten an den Rumpf bringen; so würde man den Keil um so viel hinaufrecken, als die schräge Seite länger ist, als die eigentliche Keillänge, und die Folge würde sein, daß der Keil unten in der Mitte zurückträte (einspränge).

Eine andere didaktische Regel heißt: Der Unterricht soll erziehlich wirken.

Der Fleiß wird bei dieser Methode besonders hervorgerufen dadurch, daß die Schülerinnen einer Klasse oder einer Abtheilung dieselbe Arbeit machen, und daß viele Arbeiten, z. B. das Nähtuch, das Stopftuch u. s. w. zu einer gewissen Zeit vollendet sein müssen.

Der Ordnungssinn wird geweckt und gefördert dadurch, daß eine strenge Anordnung im ganzen Lehrgang herrscht, so wie bei der Ausführung jeder einzelnen Arbeit.

Die Selbständigkeit dadurch, daß den Schülerinnen die Arbeit nicht vorher eingerichtet, daß nicht dabei geholfen und die schwierigsten Sachen von der Lehrerin gemacht werden, sondern daß die Kinder Alles selbst anfangen, einrichten, zuschneiden müssen.

Die Sparsamkeit durch Belehrungen, wie man zuschneiden muß, um keine oder doch möglichst geringe Reste zu bekommen, ferner durch Belehrungen über die Güte, die Preise und den billigsten Einkauf des Materials.

Wir glauben durch die Angabe des Inhaltes und Anführung einzelner Stellen am besten für den Werth des Buches gesprochen zu haben und können es mit gutem Gewissen nicht nur allen Handarbeitslehrerinnen und Lehrerinnen überhaupt, sondern auch allen Leitern von Mädchenschulen und allen Lehrern empfehlen. Mögen auch unter letzteren die meisten nichts mit dem Handarbeitsunterrichte zu thun haben, jeder Fortschritt auf dem Gebiete des Unterrichts muß (soll) den Lehrer interessiren; und daß hier ein Fortschritt errungen ist, kann jeder denkende Lehrer erkennen. Ob die Angaben der Größen von Strumpf- und Hemdentheilen richtig sind, das kann freilich der Mann nicht beurtheilen, das überlasse er den sachverständigen Frauen, daß aber hier eine vortreffliche, den Anforderungen der Didaktik und Pädagogik entsprechende Methode aufgestellt ist, wird jeder Lehrer, ja jeder gebildete denkende Mensch aus dem Buche herauslesen. Möge es tüchtig benutzt werden und viele Frucht bringen.

---

2) Pestalozzi-Vereine.

„Mich umwehen für mein Werk Segenslüfte.
Ich glaube fest an sein Reifen."

Pestalozzi.

Wenn Diesterweg in hoher Begeisterung unserem Vater Pestalozzi durch Anregung: Pestalozzistiftungen und Pestalozzi-Vereine in's Leben zu rufen, ein lebendiges Denkmal errichtete, und so das Leben, die Liebe desselben wach erhielt, und wenn er in seinen Organen, in den Rheinischen Blättern und in seinem Pädagogischen Jahrbuche, zur Weiterentwickelung der Principien anregte und von den Vereinen und Stiftungen gern Kunde gab, so gebührt es auch uns, so wir mit unserm Herzen an Diesterweg

hangen, seinem Beispiele zu folgen und Bericht zu erstatten über das Gedeihen seines Werkes. Indem ich Bericht erstatte, errichte ich in Dankbarkeit und Liebe unserm Diesterweg einen Altar.

Indem ich das Thun und die lebendige Kraft, welche in einigen Vereinen an den Tag tritt, rühmend anerkenne, will ich durch ein lebendiges und ernst mahnendes Wort das Gemüth gewinnen und zum Nachthun und Arbeiten rege machen. Wie Diesterweg im Mai-Juni Heft 1866, also kurz vor seinem Heimgange über mehrere Vereine berichtete, so will auch ich thun.

Da mir über mehrere derselben Jahresberichte vorliegen, so will ich dies Mal nicht allein des Vereins in der Provinz Sachsen gedenken, sondern über mehrere Vereine Bericht erstatten.

1) Provinz Sachsen. Es war am 3. October 1866 — in Halle und an vielen Orten wüthete schon seit längerer Zeit eine gewisse Seuche — da waren einige Agenten des Pest.-Vereins zur Prüfung der Rechnung nach hier eingeladen, weil die General-Versammlung, in Folge des Krieges und der bösen Seuche, ausfiel. Es war uns Allen recht bange, ob wohl unser Werk sich fortentwickeln werde.

Ich schrieb damals in der hiesigen Zeitung: „Fast wollte in diesem Jahre das arme Herz verzagen, als die Kriegsfackel angezündet wurde, als müßten unsere Pest.-Vereine untergehen. Als aber die Milde und Liebe sich der Verwundeten so hülfreich annahm, da wurde das Herz beruhigt. Und als die verheerende Seuche wüthete und die Verlassenen laut um Hülfe riefen, und als auch da die helfende und erbarmende Liebe von Neuem wach gerufen wurde und Wunden heilte, da wurde uns wohl im Innern, daß die göttliche Macht des Christenthums so viel Gutes und Edles schaffen kann, und daß auch die Herzen der Milde und Liebe unsere Verlassenen nicht vergessen werden.“ Und siehe! Die Lehrer blieben als Mitglieder und die Ehrenmitglieder blieben uns als Wohlthäter.“

Die Generalversammlung, welche Michaeli 1870 in Nordhausen abgehalten werden sollte, fiel aus, und am 24. Septbr. waren einige Agenten aus der Nähe von Halle zur Prüfung der Rechnung eingeladen. Im Ganzen hatten sich an 50 Lehrer versammelt. Wohl konnten wir zaghaft fragen: Ob wohl unser Werk gesegneten Fortgang nehmen wird? Wir dürfen aber nicht zagen und klagen, sondern reichen uns die Hände zur weiteren Thätigkeit und Arbeit. Wir wollen es nicht machen, wie die Romanen, die, so sie ein Werk geschaffen, sich um nichts weiter bekümmern, sondern Alles den Leitern überlassen; so darf es bei uns nicht sein, sondern jedes Mitglied muß mitthun, mit arbeiten, mit lebendig sein, dann erst kann Entfaltung und Weiterentwickelung sichtbar werden, und dann nur — das ist unser herrlicher Glaube — segnet uns Gott.

Ehe ich über den Stand des Vereins berichte, will ich erst ein paar Gedanken aus dem Jahresberichte mittheilen. In demselben wird, und mit Recht, geklagt über Lauheit an noch manchen Orten der Provinz. Es heißt: „Möchte uns beschieden sein, das Erwachen des Geistes der Liebe gegen unsre Wittwen und Waisen auch in noch so manchem indifferenten Orte unserer Provinz verzeichnen zu können. Es sind in den vereinslosen Gegenden gewiß nicht weniger Wittwen und Waisen vorhanden als anderwärts, sicher fließen dort nicht weniger heimliche Thränen als überall! Wo bleibt aber die Hand, welche helfen, wo das Herz, welches Thränen trocknen will. Sind dort keine Lehrer, welche sich endlich zur thätigen Theilnahme an unserm Liebeswerke gedrungen fühlen, um auch in die Hütten des Kummers und Elends in ihrer Gegend den Sonnenstrahl der segnenden Bruderliebe fallen zu lassen. Die Zahl der Lehrer, welche aus Abneigung dem guten Werke fern bleibt, ist sicher — wir behaupten es zur Ehre unsers Standes — eine verschwindende. Die Gleichgültigkeit, das größte der Hindernisse einer guten Sache, ist es, welche den Eingang vielen Lehrern verschließt. Schlimmer ist es, daß sie sich der Umgebung mittheilt. Sie steckt an; sie lähmt Geist, Herz und Wollen; sie verschließt sich der Erkenntniß des Elendes, sie erstickt im Keime jede Regung des Herzens zum Mitleide, sie hält die Hand nieder, welche sich zur Hülfe aufheben möchte. Gleichgültigkeit gegen den Pest.-Verein ist — Feindschaft gegen des Lehrerstandes heilige Pflicht.

Der Verein hat eine Gesammt-Einnahme gehabt von 7134 Thlr., nämlich 94 Thlr. Bestände und Reste, 3063 Thlr. Beiträge der ordentlichen und 1863 Thlr. Beiträge der Ehrenmitglieder, an Geschenken 561 Thlr., an Concerten 649 Thlr., an litterarischen Unternehmungen 186 Thlr.*), directe Einnahme der Centralkasse 707 Thlr. (incl. Thüringer Eisenbahn-Actie über 100 Thlr.). Die Rein-Einnahme in 4 Monaten für Verkauf von Schreibebüchern betrug 141 Thlr. und die Rein-Einnahme für verkaufte Gevatterbriefe und Karten in 1 Jahre 38 Thlr. Dies letzte Geschäft betreibt der Lehrer Schäfer in Redekin bei Genthin durch die ganze Provinz ganz allein. Ihm muß gebührende Anerkennung und Dank auch an dieser Stelle ausgesprochen werden. Der Verkauf von Neujahrswünschen ist, so viel mir bekannt, nur in Halle von Müller II. betrieben. Der Gewinn betrug ohngefähr 13 Thlr. Diese Thätigkeit wird bei uns nur matt betrieben; sie muß sich nachgerade durch die ganze Provinz erstrecken. Brandenburg und Preußen leuchten uns

*) Mein Vortrag: Joh. Heinrich Pestalozzi, hat dem Verein einen ansehnlichen Gewinn gebracht.

hierin voran, folgen wir beiden Provinzen auch hierin nach, wie wir mit dem Verkauf der Schreibebücher nachgefolgt sind. Ich darf hier nicht unerwähnt lassen, daß der Oberlehrer Schlenker am Waisenhause, der Lehrer Müller II. und ich den Extragewinn für Verkauf der Schreibebücher (ohngefähr 2 Thlr. ein Jeder) an den Pest.-Verein abgeliefert haben und ferner abliefern. Wenn in jedem Vereine nur ein Lehrer uns nachfolgt, so erzielen wir leicht eine Extra-Einnahme von 100 Thlr. Verausgabt sind an 695 Wittwen und Waisen (à Person 9—10 Thlr.[*]), (97 Raten mehr als im Jahre 1868 zu 1869) nämlich aus den Zweig-Vereinen 2960 Thlr. und aus den Central-Kassen 2276 Thlr., ferner für Verwaltungskosten der Zweig-Vereine 177 Thlr., der Central-Kasse 48 Thlr, für Druck 163 Thlr, für angekaufte Staatspapiere 772 Thlr. und deponirte Gelder in der Sparkasse 660 Thlr., macht eine Ausgabe von 7061 Thlr., giebt einen Bestand von 72 Thlr.[**]). Die Mehr-Einnahme von 1869 zu 1870 beträgt 891 Thlr. Die Zahl der Mitglieder beträgt 5334, nämlich 3267 ordentliche und 2067 Ehrenmitglieder; demnach ist die Zahl der Mitglieder gestiegen um 336 und die Zahl der Vereine von 86 auf 87.

Die außerordentliche Einnahme, die nach §. 6 des Statut's zur Hälfte vertheilt und zur Hälfte zum Fonds kommt, beträgt nach Abzug der Kosten 1638 Thlr., (die Summe wird gewonnen: durch Geschenke, Concerte, litterarische Unternehmungen, Zinsen, Schreibebüchern), davon also zum Fonds 819 Thlr. Derselbe betrug 1869 in Summa 6543 Thlr. und beträgt 1870 demnach 7362 Thlr. Das ist doch wahrlich ein herrliches Zeichen von Arbeitskraft, Regsamkeit und Liebesthätigkeit. Gott wolle, wie bisher, segnen die Arbeiter und trösten und stärken die Wittwen und Waisen!

2) Provinz Preußen. Der Verein hat leider, wie der heimgegangene Diesterweg schon 1865, Juli-August Heft der Rhein. Blätter, S. 46—53 und 1866, Mai-Juni Heft, S. 218 und ff. mit Recht heftig tadelte, durch das Bestreben des Seminardirector Dembowsky in Königsberg, einen neuen Provinzial-Pestalozzi-Verein in's Leben zu rufen, an Mitgliederzahl, an Einnahme verloren. Zwei Vereine in einer Provinz, welche Spaltung, Zwietracht, das geht nicht, das ist ein Unglück. Die Gründe ob eines solchen Gebahrens sind durchaus nicht stichhaltig. Da der selige Diesterweg obigem Herrn schon gründlich heim geleuchtet hat, so brauche ich darüber kein Wort weiter zu sagen. Möchte der Herr sein schweres Unrecht, welches er unserm Stande angethan, einsehen und wieder gut machen. Das

*) Es bekommt z. B. eine Wittwe mit 4 Waisen 50—60 Thlr.

**) Groschen und Pfennige habe ich überall weggelassen, daher die Summe nicht genau stimmen kann.

Bestreben mußte dahin gehen: den bestehenden Verein zu heben, zu unterstützen, in demselben zu ringen, zu arbeiten, immer größere Gaben nicht blos den Waisen darzureichen, sondern auch alle Wittwen in den Bereich des Vereins zu ziehen, also das Statut zu erweitern.

Am Ende des Geschäftsjahres 1865*) zählte der Verein 4168 Mitglieder, und die Einnahme betrug 3261 Thlr. Unterstützt wurden damals 314 Waisen. Die Zahl der Mitglieder betrug nun aber am 30. Juni v. J. nur 1435, im Jahre 1869 aber nur 1398. Die Total-Einnahme des 9. Vereinsjahres (1870) beträgt 1244 Thlr. Unterstützt sind 252 Waisen. Der Fonds, den der alte Verein natürlich behalten, beträgt jetzt 5500 Thlr., im vorigen Jahre 5300 Thlr. Durch Verkauf von Weihnachts- und Neujahrswünschen hat der Verein eine Reineinnahme von 112 Thlr. gehabt. Was der sogenannte Neue Pest.-Verein macht, ob er lebt, oder wieder vergeht, weiß ich nicht, habe auch kein Interesse daran. Ich sage aber das: Es dürfte kein Lehrer von dem ersten (alten) Vereine abgehen. Ich werfe meine ganze und sicher gerechte Klage auf die Lehrer. Nur durch Zusammenhalten, nur durch ein „Ganzes sein" und ein „Ganzes bilden", durch Zusammenstehen und Handeln können wir die Armen unseres Standes erquicken und erlaben. Dank den ersten und alten Vorstandsmitgliedern für ihr Ausharren und Arbeiten und ihre Energie, mit welcher sie das Werk fortgeführt**). Sie fragen nicht nach Dank, Lohn, Ruhm, Ehre. Ihr Dank ist ihr Gott, ihr Herz. Die Lehrer müssen überall den Pest.-Verein, dies herrliche Werk, als ihr Werk hoch halten, müssen in ihm bleiben, weil von ihnen geschaffen, von ihnen geleitet. Und weil Gott großen Segen in dies Arbeiten legt, so müssen die Lehrer dies fühlen und empfinden und dankbar sein. Wir brauchen in diesem Werke nicht fremde herrschende Hände, denn wir sind selber thätig, unermüdet thätig, und auch geschickt genug, dasselbe weiter zu führen; wir nehmen aber dankbar an: fremde helfende Hände und wir verdienen, daß helfende Hände zu uns treten, wir sind es wahrlich werth, daß man uns beisteht. Lehrer in der Provinz Preußen, kehret einmüthig zurück in das alte Haus, zahlt höhere und bestimmte Gaben und nehmt nicht blos die Waisen in Eure Obhut, sondern nehmt auch die armen Wittwen bald unter Euren Schutz***). Im Jahresberichte, S. 5, heißt es: „Möchte auch im Laufe dieses

*) Rhein. Blätter Mai-Juni 1866. S. 221.

**) Frischbier ist immer noch Vorsitzender.

***) Der Pest.-Verein in der Provinz Preußen unterstützt alljährlich am 29. Octbr. von den Zinsen eines Capitals von 450 Thlr., „Diesterweg-Stipendium" genannt, Lehrer-Waisen, welche in der Provinz ein Seminar besuchen. Ich berichte dies mit hoher Freude!

Jahres der Pest.-Verein wieder ein schön gegliedertes Netz freier und fröhlicher Thätigkeit über die ganze Provinz ausbreiten: — es würde ihm mit Gottes Hülfe ein lohnender Erfolg nicht ausbleiben." Dieser Wunsch ist sicher jedem Lehrer aus dem Herzen geschrieben!

3) Provinz Posen. Der Verein will leider nicht wachsen, will nicht empor kommen! Seine Einnahme betrug ohngefähr 200 Thlr. und das Capital ist erst angewachsen bis auf 213 Thlr. „Die Noth, der der Verein abhelfen soll, ist oft unglaublich groß", — wird aus Bromberg geschrieben. — „Je mehr die segensreiche Thätigkeit des Vereins bekannt wird, desto mehr enthüllen sich die Schäden, die mit stummer Verzweiflung getragen werden, weil keine Hand da war, die helfen konnte. Es ergeht die Bitte an alle Collegen der Provinz, dem Vereine beizutreten." — Dies der Ruf aus Bromberg.

Ich sage: O ja, die Hand, die da helfen kann, ist da. Es sind die Lehrer! Können und wollen die Lehrer nicht zum Verein treten, nun so ist das ein Jammer! Sie können Alle, aber sie wollen nicht! Können und wollen die Mitglieder nicht wie in Sachsen einen bestimmten Beitrag von 1 Thlr. oder mindestens von 20 Sgr. zahlen? Sie können wohl, aber sie wollen nicht! Man stelle den Beitrag, nicht wie in Preußen und Brandenburg in's Belieben, sondern man nehme einen festen Beitrag an.

Die Lehrer müssen diese Mission als eine edle und hohe anerkennen, sie müssen Mitglieder werden. Wehe, wenn es nicht geschieht! Allerwegen finden die Lehrer gute Menschen, welche in Dankbarkeit und im Hinblick auf ihre erste Schule, an ihren ersten Lehrer, als Ehrenmitglieder zu dem Verein treten. Die Lehrer müssen aber fleißig sein; sie müssen thätig sein und bitten, und immer wieder bitten. Ohne Arbeit und Bitte soll uns nichts werden, und ohne Arbeit und Thätigkeit segnet uns auch der gütige Gott nicht.

Collegen in Posen, greift an den Pflug; ziehet Furchen und streuet aus das Korn und ein Sprossen und Sprießen wird Eure Herzen erfreuen, und die jammernden Wittwen werden dankbar die Augen und Herzen zum Himmel empor heben! Seid einig, seid thätig!

4) Provinz Brandenburg. Dieser Verein zählt in 148 Agenturen 5119 Mitglieder*) mit 3347 Thlr. an Jahresbeiträgen. Außerordentliche Einnahmen, von denen viele als Mehreinnahme für Neujahrswünsche**) zu bezeichnen sind, betragen 332 Thlr. (aus 60 Agenturen), der Betrieb der

*) Berlin hat 793 Mitglieder mit 574 Thlr. Beiträgen.

**) Es sind auch Geschenke, Extraertrag von Schreibebüchern, Ertrag von Concerten dabei.

Schreibebücher, Jugendschriften und Kalender hat einen Gewinn von 738 Thlr., Betrieb der Neujahrswünsche 292 Thlr., also Gesammt-Einnahme 1363 Thlr., mit den Zinsen 1404 Thlr. Unterstützt sind 394 Wittwen, resp. Waisen und in der Waisenanstalt zu Neustadt-Eberswalde 6 Lehrer-Waisen mit 689 Thlr. Der Pestalozzi-Stiftung in Pankow sind auf 2 Jahre 200 Thlr. bewilligt, was ich rühmlich anerkenne. Der Fonds beträgt 6500 Thlr., von denen 2700 Thlr. der Unterstützungskasse, 1300 Thlr. der Waisen-Anstalt und 2500 Thlr. dem Baufonds angehören. Ich darf nicht unerwähnt lassen, daß in Potsdam sich ein Pestalozzi-Frauen-Verein gebildet hat, der zusammengetreten ist, um Mittel für Erziehung von Lehrer-Waisen aufzubringen.

Die Thätigkeit des Vereins der Provinz Brandenburg ist nach der einen Seite hin groß, als er einige Lehrer-Waisen nicht blos unterstützt, sondern wie eben erwähnt, 6 Waisen vollständig ernährt, erzieht und bildet, und damit umgeht, ein Waisenhaus für Lehrer-Waisen zu gründen, ähnlich wie das Pestalozzi-Stift zu Pankow. Möchten dem Unternehmen reiche Legate zufließen!

Ich spreche folgende Wünsche in Bezug auf diesen Verein aus. Möchte der Verein den Nachsatz in §. 2 der Statuten: „Vom 1. October 1868 an werden Wittwen und Waisen von Lehrern, die mit Tode abgehen, ohne dem Verein beigetreten zu sein, nicht unterstützt," durch Beschluß einer General-Versammlung wieder streichen. Ich bezeichne diesen Zusatz als eine Härte und sage: „das ist ganz unpestalozzisch". Diese Härte betrübt mich in tiefster Seele! In diesem Passus ruht auch durchaus keine erziehliche Seite, sondern ein abstoßendes und hartes Wesen, Kälte und Frost. Kein Lehrer wird durch dieses Wort sich gezwungen und getrieben fühlen: Mitglied des Vereins zu werden*). Ferner wünsche ich, daß in §. 4 des Statuts der Satz: „Mitglied ist Jeder, so lange er einen jährlichen Beitrag, — dessen Höhe er selbst bestimmt — entrichtet", dahin abgeändert werde: „Mitglied ist Jeder, der einen jährlichen Beitrag von entweder 20 Sgr. oder 1 Thlr. zahlt**)".

Bei aller Thätigkeit, bei allem Gedeihen, vernimmt man doch im Jahresbericht ein klagendes Wort. Es heißt: „Möchten doch alle Mitglieder beweisen, daß sie nicht blos mit dem Geldbeutel, sondern mit dem Herzen dem Vereine angehören, nur dann kann derselbe sich ferner gedeihlich entwickeln und wird seinen großen Zielen näher kommen; dann wird es auch gelingen,

*) In der Provinz Sachsen ist ein ähnlicher Antrag von einigen Seiten schon einige Mal eingebracht, aber jedes Mal von der ganzen Versammlung abgelehnt.

**) Der Cassirer in Brandenburg bekommt Gehalt.

die Herzen derer für die Sache zu erwärmen und wieder zu gewinnen, die sich jetzt kaltherzig von uns abgewendet haben.“ „Wenn eine Thätigkeit, heißt es ferner, mit einem warmen Herzen überall im Kleinen entfaltet wird, so wird der Erfolg alle Erwartungen übertreffen. Möchten unsre Bitten Anklang finden!“

Ich scheide von dem Verein für diesmal und wünsche von Herzen: emsige Hände, rührige Thätigkeit und unaufhörliches Schaffen und Zusammenstehen! Möchte mein aufmunterndes und darlegendes Wort dazu beitragen, daß dieser und jener in sich sagen hört, so ganz leise: „Was stehet Ihr hier müßig, werfet Eure Netze aus.“

Zum Schluß berichte ich über den neuesten Verein. 5) Ueber den Verein in der Provinz Schlesien.

Derselbe ist vor ohngefähr 2 Jahren, nach vielem Kämpfen und Ringen, Schwanken und Wanken, nach vielem Hin- und Herreden, in's Leben gerufen. Zu dem Gesammt-Verband gehören jetzt 14 Zweig-Vereine (4 neue sind in der Bildung begriffen) mit 1100 Mitgliedern. Der Fonds beträgt 450 Thlr. Unterstützt sind 43 Wittwen und Waisen mit 20 Thlr. im Durchschnitt. „Die Noth der Wittwen, sagt der Berichterstatter in Nr. 5 der Nordd. Schulzeitung, ist furchtbar.“ „Eine 70jährige Wittwe, deren Mann nicht Mitglied der Wittwenkasse war, erhielt aus der Orts-Armenkasse täglich 1 Sgr., eine andere im Monat 10 Sgr.“ — Furchtbar und gräßlich dies Geschick solcher armen Wittwen! — O Waldorw-Steinhöffel! Sind das hungernde Lehrerwittwen oder nicht? O wie traurig, o wie jammervoll! „Herbei, Ihr Collegen, heißt es im Bericht weiter, die Ihr am Markt noch müßig steht, schließt euch nicht länger aus von einer Liebesarbeit, die inniger und fester an einander kettet als jede Organisation und die geeignet ist, den vielfach zerrissenen und auseinander gehenden Lehrerstand zu einer achtunggebietenden Einheit heranzubilden.“ — Ganz richtig. Das Selbstwollen, das Selbstarbeiten, Selbstregieren und Selbstorganisiren, das verleiht dem Lehrerstande Größe, Bewußtsein seiner Kraft und seiner Mission. Finden wir uns hier und in freien Lehrer-Vereinen, Kreis-, Bezirks- und Provinzial-Vereinen zusammen, so werden wir erreichen, wonach Einzelne vergeblich ringen und kämpfen und — leiden!

Ueber den Pest.-Verein im Königreich Sachsen*) kann ich leider nicht berichten, da mir die Unterlagen fehlen. Derselbe besaß nach Diesterweg's Bericht im Jahre 1866, Rhein. Bl.: Mai-Juni, S. 220 ein Kapital von 30,000 Thlr. Die

*) Es ist dies der älteste Verein, welcher kurz nach der Säcularfeier von Pestalozzi's Geburt in's Leben gerufen wurde.

Einnahme betrug im Jahre 1865, incl. 1378 Thlr. für litterarische Unternehmungen 4322 Thlr. Ob der Verein in Sachsen nur ein Geld- und Unterstützungs-Verein ist, oder ob, wie bei uns in der Provinz Sachsen, das Bestreben mit vorhanden ist, in Pestalozzi's Leben, Lieben und Principien einzuführen, vermag ich nicht zu beurtheilen. Es bestehen nun noch Pest.-Vereine: in Mecklenburg, Hannover, Weimar, Gotha, Braunschweig, Oldenburg, Hamburg, Schleswig-Holstein, Kassel, Frankfurt a. M. Haben Baden, Würtemberg, Bayern, Oesterreich, Ungarn noch keine Pestalozzi-Vereine? Es fehlen nun noch die Provinzen: Pommern, Rheinland und Westphalen! Wenn erwachen die Lehrer in diesen 3 Provinzen? Wenn durchbrechen sie die Schranken trauriger Abhängigkeit, oder richtiger gesagt, eingebildeter Abhängigkeit? Wenn in jeder Provinz sich 10 Lehrer zu dem Großen und Edlen erheben, dann wird ein Verein in's Leben gerufen. „Wer allein da steht, sagt Diesterweg, ist schwach, durch die Vereinigung wird man stark. Wer sich isolirt, vereinsamt, wird einseitig und mißtrauisch, und trägt nichts zum Gedeihen des Ganzen bei."

Halle a. S., März 1871.

G. A. Harweck,
Lehrer a. d. städt. Volksschule.

Der **„Berliner Verein für höhere Töchterschulen"** hat in seiner Mai-Sitzung beschlossen, behufs der Förderung des Mädchenunterrichtes folgende Preisfrage auszuschreiben:

„Welches ist die Eigenart der weiblichen Natur und Bestimmung, und wie ist danach der Unterricht in der höheren Töchterschule zu gestalten?"

Die beste Arbeit wird mit fünfzig Thalern honorirt, außerdem verbleibt dem Verfasser das buchhändlerische Honorar. Die Concurrenzarbeiten, ca. drei Druckbogen stark, sind in üblicher Weise (mit gleichlautendem Motto auf Arbeit und verschlossenem Couvert) bis zum 2. Januar 1872 an den Vorsitzenden des Vereins, Dr. F. Hermes, Planufer 17, frankirt einzusenden. Die Preisverkündigung erfolgt am Stiftungsfest im Februar.

Alle verehrlichen Redactionen von Schulzeitungen werden um den Abdruck dieses Preisausschreibens gebeten.

VII.

Recensionen.

1) **Nomina Geographica.** Versuch einer allgemeinen geographischen Onomatologie von Dr. J. J. Egli. Erste Lieferung. (Enthält Abhandlung pag. 1—16 und Lexicon 1—48.) Leipzig. Friedrich Brandstetter. 1871.

Die wissenschaftliche Forschung besteht im Streben nach Erkenntnissen in ihrem kausalen Zusammenhange, und wo auf ihrem Felde uns neue Gesetze dieses Zusammenhanges nachgewiesen werden, sind sie freudig zu begrüßen. Ueberraschen wird Viele das Versprechen, den Leser einen Weg zu führen, auf welchem er zu der Einsicht gelangt, daß die geographische Nomenklatur der verschiedenen Völker durch den Einfluß, welchen bei ihrem Entstehen Benennungssubject oder Benennungsobject ausübte, in engem Kausalverhältnisse zum Kulturgrade und zur eigenthümlichen Kulturrichtung der betreffenden Völker steht. Dies zu zeigen, verfährt der Herr Verfasser des obigen Werkes folgendermaßen: Sein ganzes Werk wird in zwei Theile geschieden, deren einer das reichhaltige gesammelte Material der geographischen Namen (das Lexicon zählt über 17000) alphabetisch und lexicographisch geordnet enthält. Die verschiedensten geographischen Namen aller Erdtheile und Sprachen werden etymologisch erklärt, und die Motivirungen der Benennungen wird angegeben, wo solche irgend zu ermitteln war. Nur insofern mußte der Verfasser seiner Ausführlichkeit eine Schranke setzen, als er es für seine Pflicht hielt, nur das in sein Material aufzunehmen, was mit Sicherheit behauptet werden darf, um so die feste Grundlage einer wissenschaftlichen Onomatologie zu bauen. Diese setzt der zweite Theil des Werkes, „die Abhandlung" voraus. Die wenigen Seiten derselben, welche uns bis jetzt zugekommen sind, enthalten erstens eine ausführliche Angabe der vom Verfasser benutzten Quellenschriften, wobei wir noch nachträglich hervorheben, daß auch in den Artikeln des Lexicons stets auf diese hingewiesen wird, wo immer sich des Verfassers Resultate auf dieselben stützen. Die darauf beginnende Untersuchung des im Lexicon zusammengestellten Materials findet, „sofern vorläufig nur die selbständigen Namensschöpfungen in Betracht kommen," zwei wesentlich verschiedene Kategorien: „Der Eigenname eines geographischen Gegenstandes, als das Product der Beziehung zwischen Benennungsobject und Benennungssubject, kommt nämlich zu Stande, indem entweder jenes auf dieses beherrschend einwirkt oder aber dies aus seinem Geistesleben sprachlich sondernd jenem entgegentritt. Im ersteren Falle stellt der geschaffene Name ein Spiegelbild des vom Object auf das Subject ergangenen Eindrucks dar; im anderen hingegen erscheint er als fremdartiger Sphäre entsprungen, dem Object äußerlich angeheftet." Namen der ersteren Art werden durch die Benennung von Naturnamen, der letzteren durch diejenige von Kulturnamen characterisirt. Mit diesen Bezeichnungen gewinnt aber der Verfasser eine Parallele zu den üblichen Ausdrücken der Naturvölker und Kulturvölker, einer ethnographischen Klassificirung, „zu welcher," wie uns in einer Note verrathen wird, „die beiden onomatologischen Kategorien in tieferer Beziehung stehen." Als erster Theil der engeren Untersuchung folgt die Betrachtung der Naturnamen, deren unterste Stufe diejenigen ausmachen, welche „nichts Anderes denn als Eigennamen angewandte Gemein- (oder generelle) Namen sind," z. B. Epeiros = Festland, Isthmos = Landenge, Asopos (schmutzig Aussehender, von ἄση u. ὤψ; daher allgemeine Benennung aller Flüsse mit trübem oder schlammigem Wasser; so in Böotien, Sikyonien, Phthiotis, auf Paros). Sie werden nach topo-, oro-, hydro- und anthropographischer Rücksicht geordnet, und wir dann auf eine in Zahlen ausgedrückte Zusammenstellung neugierig gemacht, die leider nicht mehr in

der ersten Lieferung enthalten ist, aber, was ihren Charakter anbetrifft, noch durch Folgendes näher angedeutet wird: „In der untersten Querzeile derselben findet sich der procentische Antheil, welcher den als Eigennamen angewandten Generalnamen in der Gesammtzahl aller vorliegenden Eigennamen, je für die entsprechende Sprache, zukommt.“ Leider also sind wir noch nicht im Stande gewesen, das Verfahren des Herrn Verfassers weiter zu verfolgen. Immerhin werden schon diese wenigen Andeutungen genügen, nicht nur dem Leser eine Ahnung zu verschaffen, wie wohl der Verfasser zu seinem Endresultate gelangen wird, sondern auch dasselbe Interesse für das Unternehmen in ihm zu erwecken, mit welchem wir für unser Theil dem Fortschreiten des Werkes entgegensehen.

---

2) **Schriften über Decimalbrüche und über das Rechnen nach dem neuen Maß und Gewicht.** 1) Der Rechenmeister nach dem im Jahre 1872 (1870) gültigen Maß- und Gewichtssystem, enthaltend eine große Menge Aufgaben mit den mannigfaltigsten Auflösungen für den Schul- und Geschäftsmann und solche, die es werden wollen. Von E. Langenberg. 2. Aufl. Elberfeld 1870. (94 S.)

Nicht ganz mit Unrecht sagt der Verfasser: „Es sind im Verlaufe dieses Sommers (1869) sehr viele Schriften über die Kenntniß der Decimalbrüche erschienen, aber fast alle haben sich mehr um die Kenntniß der Decimalbrüche und der Aufstellung von Tabellen bemüht, als um das praktische Rechnen.“ Dem letztern nun sucht das vorliegende Buch vorzugsweise zu dienen, und eine zweite Auflage nach etwa 4 Monaten kann gewiß als Beweis dienen, daß es einem Bedürfniß entgegen gekommen ist.

Da wir die Haupteigenthümlichkeit bereits charakterisirt haben (Rh. Bl. Mai—Aprilheft 1870), so beschränken wir uns darauf, dieselbe kurz in's Gedächtniß zurückzurufen und die Aenderungen anzuzeigen.

Eigenthümlich aber ist dem Buche vornehmlich zweierlei: 1) das Rechnen mit den „Metergrößen“ ohne Anwendung der Decimalbrüche, um theils an das Bekannte anzuschließen und auch mit diesem allein den Lehrer in den Stand zu setzen, alle vorkommenden Rechnungen zu bewältigen, theils um durch die Praxis selbst auf die kurze und vortheilhafte Decimalrechnung hinzuweisen. 2) Die ungemeine Mannigfaltigkeit der Auflösungen. Die Aufgabe „Wenn man für 2⅓ Meter 1 Thlr. 4 Sgr. 6 Pf. geben muß, wie viel bezahlt man für 3¾ Meter? ist mit nicht weniger als sieben Auflösungen bedacht worden.

Was die Aenderungen anlangt, so ist statt Dekagramm überall Neuloth gesetzt, der Vorgang der Aichordnung, ein Maß von 1, 2 und 5 Decimeter aufzuführen, berücksichtigt und eine Anzahl Aufgaben nach dem 52½ Guldenfuße eingefügt worden. An die annähernden Verhältnisse reihen sich die Größenverhältnisse, welche der preußische „Staatsanzeiger“ vom 19. Mai 1869 veröffentlicht hat, und den Schluß bildet die Aufzeichnung der Maße und Gewichte, welche für den öffentlichen Verkehr geaicht und gestempelt worden sind.

---

2) J. (?) W. Bosse's Rechenbuch für die Volksschule. Fünfte Abtheilung. Neu herausgegeben von E. Langenberg. Gütersloh 1870 (80 S.).

Diese Abtheilung des Werkes, deren erste Theile von Herrn Seminarlehrer Keller herausgegeben worden sind, enthält die Decimalbruchrechnung, Regeldetri in gewöhnlichen und Decimalbrüchen, namentlich in Hinsicht auf Gewinn und Verlust, Zins und Disconto, geometrische und vermischte Aufgaben, verkürzte Regeldetri und Vortheile in der Decimalbruchrechnung „mit alleiniger Berücksichtigung des metrischen Systems“, und ist zwar der Hauptsache nach nur eine Aufgabensammlung, gehört aber insofern hierher, als sie Definitionen, Regeln und Musterbeispiele enthält.

Ueber die Decimalbrüche sind nun drei Erinnerungen zu machen. Zunächst ist die Abundanz zu rügen: „Das (Decimal-) Komma heißt der sogenannte Decimalstrich." Denn besagtes Komma heißt nicht allgemein Decimalstrich und „sogenannter" Decimalstrich habe ich noch in keinem Buche gefunden und niemals gehört. Sodann scheinen in einzelnen Abschnitten der Aufgaben zu wenige zu sein. Die Verwandlung der periodischen Decimalbrüche in gemeine Brüche ist nur mit 8 Beispielen versehen. Endlich sind die beiden Auflösungen dieser Verwandlungsaufgabe nicht zu billigen:

$0{,}6363\ldots = 63{,}63$	Das 10fache $= 8{,}333\ldots$
$-\ 0{,}63$	Das 1fache $= 0{,}833\ldots$
$63 = \frac{63}{99} = \frac{7}{11}$	Das 9fache $= 7{,}5$
	Das 1fache $= \frac{5}{6}$.

Ueber die Unzulässigkeit der ersten Form wird kein Zweifel sein, denn sie ist unlogisch. Die zweite ist zwar richtig, aber sie kann dem Schüler keine Hülfe für andere Fälle bringen. Beiläufig giebt die successive Multiplication mit 10 eine für fähige Schüler sehr wohl verwendbare Auflösung. Soll z. B. der Bruch 0,324 324 ... verwandelt werden, so hat man

$$\begin{aligned} x &= 0{,}324\ 324\ 324\ldots. \\ 10\ x &= 3{,}243\ 243\ 243\ldots. \\ 9\ x &= 2{,}918\ 918\ 918\ldots. \\ 90\ x &= 29{,}189\ 189\ 189\ldots. \\ 99\ x &= 32{,}108\ 108\ 108\ldots. \\ 990\ x &= 321{,}081\ 081\ 081\ldots. \\ 999\ x &= 323{,}999\ 999\ 999\ldots. \\ x &= \frac{324}{999} = \frac{36}{111} = \frac{12}{37}. \end{aligned}$$

Recht instructiv sind die 8 Auflösungen einer und derselben Aufgabe (S. 32—33), sowie die mannigfaltigen Abkürzungen und Umformungen S. 75—78), in denen der Verfasser bekanntlich Meister ist.

Die geometrischen Aufgaben, an sich recht gut, sind zum Theil nicht in genügender Anzahl vorhanden. Ueber die dabei aufgestellten Definitionen, Lehrsätze und Regeln erlaubt sich Referent folgende Bemerkungen: 1) Die eine Kathete des rechtwinkeligen Dreiecks heißt nur in so fern Basis, als die andere das Perpendikel genannt wird. Die Bezeichnung überhaupt ist überflüssig und daher nur noch selten in neuern Schriften anzutreffen. 2) Die Sätze über den Flächeninhalt geradliniger Figuren sind anschaulich und zwar, wie sich's für den vorausgesetzten Bildungskreis gehört, mit der Vermeidung des Bruchbegriffs und der irrationalen Verhältnisse bewiesen. Aber mit dem Paralleltrapez wird eine Ausnahme gemacht. Dies ist schon an sich nicht zu billigen, wird aber noch bedenklicher durch die Verweisung auf die später folgende Ausmessung des allgemeinen Viereckes, denn wenn der Schüler nach dieser verfahren wollte, so würde er die Lothe m und n zu der einen Diagonale p oder die Lothe m', n' zur andern p' ziehen und

$$J = \frac{(m + n).\,p}{2},\quad J = \frac{(m' + n').\,p'}{2}$$

aber nicht

$$J = \frac{(a + b)\,.\,h}{2}$$

finden. Für fähige Schüler jedoch würde die Vergleichung dieser drei Resultate immerhin nützlich sein. 3) Die Auslassung der Ausmessung des Bildes durch Zerlegung in Paralleltrapeze können wir nicht billigen, weil sie das Princip der Vielseitigkeit verletzt und uns einer Gelegenheit beraubt, die Unvollkommenheit der wirklichen Messung aufzuzeigen. 4) Die Aus-

ziehung der Quadrat- und Cubikwurzel wird auf die Entwickelung von $(a + b)^2$ und $(a + b)^3$ gegründet. Das wird wohl unbedingt nothwendig sein, wenn man den Schüler zum Verständniß bringen will. Meine Erwartungen für ein solches sind jedoch im Allgemeinen nur gering, jedenfalls aber scheint es vorzuziehen, die Multiplication mit a vorauszunehmen, denn a ist der Hauptheil und a^2 das zuerst zu bildende Partialproduct.

---

3) Decimalrechnen und Umrechnen der alten in die neuen Maße und Gewichte für Schulen und zum Selbstunterricht von W. **Fricke**, Lehrer der höheren Töchterschule in Bielefeld. Bielefeld 1869 (31 S.).

Enthält zwei Hauptabtheilungen: Die Decimalbrüche und das Metersystem. Die erste beginnt wie folgt: „4,7. Vorstehende Zahl ist ein Decimalbruch. Die 4, links vom Decimalkomma, bedeutet die Ganzen und 7, rechts vom Komma, den Bruch $\frac{7}{10}$. Der Nenner des letzteren heißt 10, weil der Decimalbruch nur eine Stelle hat. Wäre er zweistellig (4,77), so würde sein Nenner 100 sein $(4\frac{77}{100})$. Hat ein Decimalbruch 3 Stellen (4,777), so heißt sein Nenner 1000 $(4\frac{777}{1000})$ u. s. w. 0,43 heißt wörtlich 0 Ganze und $\frac{43}{100}$. Es ist also der Decimalbruch die Darstellung einer gemischten Zahl, deren Bruch stets eine Zehn, Hundert, Tausend u. s. w. zum Nenner hat." Dieser Anfang, der gegen die Logik, die Sache und die Methodik sündigt, erweckt kein gutes Vorurtheil, und der weitere Verlauf ist nicht im Stande, dasselbe zu beseitigen, denn der Verf. beschränkt sich darauf, in 45 Zeilen die Regeln der Decimalbruchrechnung ohne alle Begründung aufzuzählen und eine mäßige Anzahl von Uebungsbeispielen mitzutheilen. Die beiden letzten Kürzungen auf S. 10, wo 0,382 für 0,3833 und 7,793 statt 7,7941 gesetzt wird, sprechen nicht für eine genaue Durchsicht.

Das „Metersystem" giebt die nöthigen Sacherklärungen, Gleichungen zwischen alten und neuen Maßen und Gewichten und eine nicht sehr große Anzahl von Uebungsbeispielen, von denen die einen für eine Mittelclasse bestimmt sind und ohne Anwendung der Decimalbrüche gelöst werden sollen, während die andern die Kenntniß der Decimalbrüche erfordern und eine erste Klasse voraussetzen. Abgesehen von der hierin herrschenden Confusion — Decimalbrüche, Rechnen mit Vermeidung und dann mit Anwendung derselben — ist nichts besonders zu bemerken.

---

4) Die Decimalbruchrechnung unter Zugrundlegung des metrischen Systems. Ein Leitfaden für Volksschulen und zum Selbstunterricht nebst dazu gehörenden Aufgaben bearbeitet von **August Kummer**, Königl. Sächs. Oberleutnant von der Armee. Dresden 1868. (79 S.)

Inhalt: Decimalbruchrechnung (S. 1—34), Aufgaben (S. 35—62), Resultate (S. 63—78), Eintheilung der Münzen, Maße und Gewichte (S. 79).

Von einem Leitfaden zum Selbstunterricht verlangt man, daß er die Begriffe scharf und richtig faßt und womöglich genetisch entstehen läßt und die einzelnen Sätze wohl begründet. Diesen Forderungen wird nicht überall genügt. Der Verf. ertheilt unsern Ziffern das Prädicat „arabische," fügt aber sonderbarer Weise hinzu, daß „sie oft lächerlicher Weise Deutsche genannt würden." Das Prädicat „deutsche" ist jedoch um kein Haar lächerlicher, als das Prädicat „arabische," denn die Araber haben die Ziffern ebensowenig wie die Deutschen erfunden, sondern von den Juden entlehnt. Zählen soll heißen „durch Worte ausdrücken, wie groß eine Menge gegebener

Dinge von einerlei Art ist" —, und dem gemäß wird Zahl als „Inbegriff mehrerer Dinge von einerlei Art oder Gattung" definirt; aber die Worte sind Nebensache, die Dinge brauchen nicht gegeben zu sein, sondern können auch blos gedacht werden, und die Zahl ist nicht der ganze Inbegriff.

Ganz zweckmäßig wird von dem dekadischen Zahlensystem ausgegangen und daraus z. B.

$$3{,}5482 = 3 + \frac{5}{10} + \frac{4}{100} + \frac{8}{1000} + \frac{2}{10000} \qquad (1)$$

abgeleitet; aber wenn nun gesagt wird: Der Unterschied zwischen einem gemeinen Bruche und einem Decimalbruche besteht darin, daß der Nenner eines gemeinen Bruches eine jede beliebige Zahl sein kann, derselbe aber stets unter seinen Zähler geschrieben werden muß, während der Nenner eines Decimalbruchs stets eine dekadische Zahl sein muß und nie unter seinen Zähler geschrieben werden darf," so wird statt des inneren Unterschiedes ein äußerlicher und zufälliger gesetzt und das logische Verhältniß zwischen beiden Arten von Brüchen verdunkelt, indem der Begriff des Decimalbruchs dem des gemeinen nicht coordinirt, sondern subordinirt ist, außer allen Merkmalen des letzteren noch das hat, daß sein Nenner eine Potenz von 10 ist. Auch ist es gegen den Sprachgebrauch, das Prädicat „dekadisch" auf die Potenzen von 10 zu beschränken, denn die Gegensätze von dekadisch sind dyadisch, triadisch, tetradisch 2c. und 382 ist z. B. ebenso gut eine dekadische Zahl wie 100. Wenn ferner der Bruch nicht blos wie in (1), sondern auch ohne alle Vermittelung

$$3{,}5482 = 3\frac{5182}{10000} = \frac{35182}{10000}$$

„gelesen" wird, so ist das ein Sprung, der wohl nicht Jedem gelingt. Das Anhängen der Null bei der Division wird ganz richtig in folgender Weise motivirt: „Dadurch, daß man nach und nach dem Reste in dem Beispiele

$$3099 : 12 = 258{,}25$$

zwei Nullen angehangen, hat man den Dividendus allerdings um 100 mal vergrößert, allein da die beiden Zahlen, 25, wiederum durch den dekadischen Nenner dividirt werden, so hebt sich diese Vergrößerung wieder auf;" aber abgesehen von der sinnentstellenden Auslassung der Ziffern 2, 5, 8 vor 25 ist der Beweis für den Autodidakten zu abstract. Schon durchsichtiger würde folgende Ableitung sein:

$$\frac{3099}{12} = \frac{309900}{1200} = \frac{309900}{12} : 100 = \frac{25825}{100} = 258{,}25.$$

Der natürlichste Weg ist jedoch der, welchen die Schüler von selbst einzuschlagen pflegen. Sind sie nämlich bei dem Reste 3 angelangt, so setzen sie:

$$3 : 12 = \frac{30}{10} : 12 = \frac{2}{10} + \left(\frac{6}{10} : 12\right),$$

$$\frac{6}{10} : 12 = \frac{60}{100} : 12 = \frac{5}{100},$$

$$3 : 12 = \frac{2}{10} + \frac{5}{100} = 0{,}25.$$

Bei der Entwickelung des Quotienten in einen Decimalbruch vermißt man den Beweis des Satzes, daß der Decimalbruch nur dann endlich wird, wenn der Nenner die Form $2^m . 5^n$. a und zugleich der Dividend die Form a b hat. Ebenso die Bemerkung über die Nothwendigkeit der Anzahl ihrer Ziffern. Das Verfahren auf S. 7, wo statt 0,854512 der Näherungswerth 0,855 gesetzt und gesagt wird, der Bruch sei um $\frac{1}{1000}$ vergrößert, während die Vergrößerung nur 0,00088 beträgt ist — für den Autodidakten wenigstens — zu verbessern. Die Umformung

$$36{,}814518 : 9 = 36814518 : 9000000$$

ist nicht zweckmäßig und höchst überflüssig. Die Regeln für Verwandlung periodischer Decimalbrüche in gemeine entbehren aller Begründung, und

doch ist gerade bei dieser relativ schweren Aufgabe eine solche höchst nothwendig, wenn man das Vergessen verhindern will. Störend ist hierbei auch das Versehen, daß zwei Mal 0,12181218 statt 0,12181818 gesetzt ist.

Was die Aufgaben anlangt, so ist arithmetisch an ihnen nichts auszusetzen; aber die Anwendungen enthalten ganz absonderliche Zahlen. Da erhält ein Kaufmann Waaren aus Stettin für 415 Thlr 22 Sgr 4,625 Pfg, ein Großhändler für 68 £. 18 sh. 6,125 d. u. s. w. was offenbar eine potenzirte Pfennigfuchserei ist. Doch würde das nicht viel schaden.

5) Das Rechnen mit Decimalbrüchen und die neue Maß- und Gewichtsordnung. Gründliche Anweisung, wie man mit Decimalbrüchen rechnet und dieselben bei den neuen Maßen und Gewichten des Norddeutschen Bundes anwendet. Ein unentbehrlicher Rathgeber und Gehilfe für Jedermann, leicht faßlich dargestellt und mit einer großen Anzahl von Uebungsaufgaben versehen von C. F. Findeisen, Inspector und Lehrer an der Handelsschule zu Gera. Gera 1870. (62 S.)

Es ist dem Verf. als ein „wahrhaftes Bedürfniß" erschienen, der Oeffentlichkeit ein besonderes Büchelchen zu übergeben, welches nicht mehr als das gerade Nothwendige enthält: Eine gründliche, leicht faßliche Anweisung zum Rechnen mit 2 Decimalbrüchen und deren Anwendung bei den neuen Maßen und Gewichten." Die Faßlichkeit ist bekanntlich eine doppelte, indem sie sich auf das Was und auf das Warum beziehen kann, Gründlichkeit aber wird man einer Anweisung für das Rechnen nur dann zuschreiben dürfen, wenn sie ihre Regeln begründet. Nun besteht die vorliegende Arbeit aus zwei Theilen, aus der Decimalrechnung und der Anwendung derselben: faßlich, ja leicht faßlich sind beide in Bezug auf das Was, aber in Bezug auf das Warum nur der zweite. Diese Faßlichkeit geht dem ersten ab, weil er nicht gründlich ist, und er ist nicht gründlich, weil er nur eine geordnete Receptsammlung mit Gebrauchsanweisung ist. Die häufigen „Erklärungen" sind nichts weiter als Beschreibungen des Verfahrens. Daher ist über den ersten Theil nichts weiter zu sagen. Der zweite Theil enthält Reduciren, Resolviren, die vier Species und die Regel-detri mit Decimalbrüchen. Die Multiplication zerfällt in folgende Abschnitte: a) Der Multiplicator eine unbenannte Zahl, b) und c) Der Multiplicator eine einfach oder mehrfach benannte Zahl, d) Einige Aufgaben aus der Flächen- und Körperberechnung. Diese Eintheilung verstößt nicht weniger gegen die Logik als die der Farben in rothe, schwere, leichte 2c. oder noch bezeichnender in farbige, dreieckige, viereckige 2c. Der Multiplicator kann niemals eine benannte Zahl sein und ist es auch nie. In der Aufgabe: Was kosten 8 Meter, wenn 1 Meter 21 Thlr kostet, ist der Multiplicator 8, denn die Antwort heißt vor aller Rechnung: 8 Meter kosten 8 mal so viel als ein Meter d. h. hier (21 Thlr) 8 = 168 Thlr Der Inhalt auch des zweiten Theils enthält nur Gewöhnliches und die Flächen und Körperberechnung ist ebenfalls nur eine Receptsammlung. Daher möchten wir das Büchelchen im Gegensatz zu dem Verfasser „für Jedermann entbehrlichen Rathgeber und Gehülfen" nennen.

6) Die Decimalbrüche. Eine populäre und gründliche Anweisung zur Decimalbruchrechnung mit 650 Uebungsaufgaben nebst Resultaten. Zunächst zum Gebrauch in Schullehrer-Seminarien, sodann aber für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von Wilhelm Adam, Königl. Seminarlehrer. Potsdam 1868. (108 S.)

Da der Wunsch des Referenten (Päd. Jahresb. XXI S. 48—50) nach einer zweiten Auflage noch nicht in Erfüllung gegangen ist, so möge nachträglich auch in diesen Blättern auf die vortreffliche Arbeit des Verfassers aufmerksam gemacht werden. Die Prädicate „populär" und „gründlich" besagen nicht zu viel. Die Darstellung ist so einfach, die Deduction so gründlich, daß der Leser nirgends einen Stein des Anstoßes findet. Die Beispiele, aus welchen die Gesetze abgeleitet werden, sind musterhaft behan-

delt und eine Menge werthvoller Auffassungen, besonders in der angefügten Rechnung mitgetheilt. Zu den in dem citirten Referat aufgestellten nebensächlichen Wünschen möge hier noch einen auszusprechen gestattet sein. Nach der schönen Untersuchung über die Anzahl der Vorziffern und der Ziffern der Periode eines periodischen Decimalbruchs wird S. 27 die gute Bemerkung gemacht, daß 9 niemals als Periode auftreten kann. Dies findet seine Ergänzung auf S. 37, wo

$$0{,}999\ldots\ldots = 1 \qquad (1)$$

gefunden wird. Wir haben also den den Anfänger höchlich frappirenden Fall, daß man aus der einen Form eine andere, aus dieser aber nicht jene herleiten kann. Es entstehen daher die Fragen: 1) ob man nicht, von 1 ausgehend, finden könne

$$1 = 0{,}999\ldots. \qquad (2)$$

und ob das Resultat (1) nicht auf andere Weise gewonnen werden könne. Was die erste Frage anlangt, so hat man

$$1 = \frac{10}{10} = \frac{9+1}{10} = \frac{9}{10} + \frac{1}{10} = 0{,}9 + \frac{1}{10}$$

$$\frac{1}{10} = \frac{10}{10^2} = \frac{9+1}{10^2} = \frac{9}{10^2} + \frac{1}{10^2} = 0{,}99 + \frac{1}{10^2}$$

$$\frac{1}{10^2} = \frac{10}{10^3} = \frac{9+1}{10^3} = \frac{9}{10^3} + \frac{1}{10^3} = 0{,}999 + \frac{1}{10^3}$$

u. s. w.

für die zweite Frage hat man

$$0{,}9 = 1 - \frac{1}{10};\ 0{,}99 = 1 - \frac{1}{10^2};\ 0{,}999 = 1 - \frac{1}{10^3};\ \ldots.$$

7) Das metrische Maß und Gewicht und die Decimalbruchrechnung. Für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht bearbeitet von F. W. Schröder, Küster und Lehrer in Jassow bei Cammin in P. Ducherow 1870. (117 S.)

Der Verf. giebt zwei Curse. Im ersten lehrt er das Rechnen mit den neuen Maßen und Gewichten ohne Anwendung der Decimalbruchrechnung, im zweiten mit Anwendung der letzteren. Der erste Cursus aber ist ihm gewissermaßen nur eine Folge des Nothstandes und wird für die neu in die Schulen eintretenden Kinder überflüssig. Daher beschränkt er sich in demselben auf das Nothwendige und zeigt die Leichtigkeit des Rechnens mit den Metergrößen mit ihrem Parallelismus mit dem Decimalsystem. Dieser Parallelismus bietet weiter die Grundlage für die Anwendung der Decimalbruchrechnung im zweiten Theile, der S. 28 beginnt. Außer dem rein theoretischen Inhalte, der aber immer sofort Anwendung findet, wird noch besonders die Regeldetri, die Umrechnung der Preise, die Raumrechnung und das Verhältniß zwischen Raum und Gewicht behandelt. Die Entwickelungen sind ungemein einfach und darum sehr klar, und die Beispiele sehr instructiv und vollständig ausgeführt, so daß der Verf. als guter Führer empfohlen werden kann. Zu bemerken ist noch, daß das metrische System unverstümmelt zur Anwendung kommt, indem ganz richtig geltend gemacht wird: „Wenn auch in dem Gesetz bei den Längenmaßen und den Gewichten die Zusammensetzung mit Hecto, bei den Hohlmaßen die mit Deka und Kilo nicht vorkommt, so ist es doch gut, sie der Analogie wegen in der Stufenleiter mit aufzunehmen. Es erleichtert dies die Uebersicht über das System, sowie die decimale Schreibung; später können diese Benennungen fortgelassen werden."

8) Das Bruchrechnen in seiner durch die Maß- und Gewichtsordnung bedingten Umgestaltung. Als Ergänzung zu seinem Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen bearbeitet von J. Menzel. Berlin 1870. (76 S.)

Durch das neue Maß und Gewicht wird nun auch die Frage in den Vordergrund gedrängt, welche Stellung die Decimalbrüche zu den gemeinen

Brüchen einzunehmen haben. Im Allgemeinen bieten sich drei Hauptwege dar: entweder man absolvirt die Lehre von den gemeinen d. h. hier allgemeinen Brüchen und behandelt die Decimalbrüche als eine besondere Art derselben, oder man verbindet die letzteren mit den ersten, oder man entwickelt die Lehre von den Decimalbrüchen ohne Rücksicht auf die gemeinen Brüche und verallgemeinert schließlich die erstern. Der erste Weg scheint nämlich vom zweiten verschieden zu sein, indem er nur in viele kleine Abschnitte zerlegt, was dieser in zwei großen Partien durchnimmt. Eine wesentliche Verschiedenheit besteht jedoch darin, daß man über ganz andere Hülfsmittel zu disponiren hat, wenn die ganze Bruchrechnung bereits durchgenommen ist, als wenn man das Besondere dem Allgemeinen Schritt für Schritt subsumirt.

Von rein logischem Standpuncte würde der erste Weg als der bequemste erscheinen; aber es erheben sich mancherlei Bedenken. Der Verf. unserer Schrift hält für gewöhnliche Schulen den zweiten Weg für den besten, weil durch ihn die Bekanntschaft der Schüler mit den Decimalbrüchen mehr gesichert werde als durch den ersten, und weil man auf ihm die Vernachlässigung des Kopfrechnens leichter vermeide, der man bei der Betonung der dekadischen Verhältnisse leicht verfallen könne. Da er nun sein Buch für gewöhnliche Schulen bestimmt hat, so ist sein Lehrgang, so weit die Stellung der Decimalbrüche zu den gemeinen Brüchen in Frage kommt, genau bestimmt.

Wie wohl allgemein geschieht, wird vorausgesetzt, daß der Rechenschüler schon auf den vorhergehenden Stufen an Bruchausdrücke gewöhnt sei und dieselben zu verwerthen gelernt habe.

Zunächst wird der Begriff des Bruches gewonnen. Vergleicht man nun hier den Gang, nicht blos den des Verfassers, mit dem entsprechenden auf der Stufe der ganzen Zahlen, so muß man sich billig wundern, daß hier sehr viel, dort fast gar nicht gezählt wird. Der sich hier anschließende Abschnitt über das Zerlegen der Zahlen bis 100 in 2 Factoren und die Theilbarkeit der ersten 100 Zahlen gehört entweder an die Spitze oder muß bereits absolvirt sein. Die Resolutionen und Reductionen in §. 8 und 9 konnten in eben soviel Zeilen als Seiten abgethan sein. Ferner folgt das Verwandeln ganzer und gemischter Zahlen in unächte (überflüssiges Attribut!) Brüche, Verwandeln unächter Brüche in ganze oder gemischte Zahlen, Kürzen, Erweitern, Gleichnamigmachen, die vier Species, Resolviren, Reduciren und Regeldetri. Die Multiplication und Division durch einen Bruch wird abgewiesen. Natürlich nur der Form nach, denn z. B. $\frac{5}{9}$ Thlr = (30 Sgr). $\frac{5}{9} = \frac{30 \text{ Sgr.}}{9} \cdot 5 = \frac{(30.\ 5) \text{ Sgr.}}{9}$ ist der Sache nach Multiplication mit $\frac{5}{9}$. Besondere Eigenthümlichkeiten in sachlicher oder methodischer Hinsicht bietet das Buch außerdem nicht. Doch werden vielfache Andeutungen über die Wichtigkeit gewisser Uebungen gemacht, sämmtliche Aufgaben rationell gelöst, die Decimalbrüche dem System wohl eingefügt und deshalb die Schüler zu einem sicheren Wissen und Können geführt.

Ueber den dritten der Eingangs bezeichneten Wege spricht sich der Verf. nicht aus; daß er aber sehr nahe liegt, ergiebt sich schon aus seiner Anlehnung an das dekadische System.

9) Der Rechenunterricht in der Volksschule in seiner durch die neue Maß- und Gewichts-Ordnung bedingten Umgestaltung, dargestellt von G. Kentenich, Seminarlehrer. 2. Aufl. Köln und Neuß, 1870. (119 S.)

Der Verf. gedenkt des in der vorigen Anzeige gedachten dritten Weges. Er beantwortet nämlich (S. 82 ff.) die Frage: „Wann soll man damit beginnen, den Schüler in die Decimalbruchrechnung einzuführen?" der Hauptsache nach folgendermaßen: „Wenn die Decimalbrüche wirklich Brüche sind, so müssen dieselben auch als solche von dem Kinde aufgefaßt werden." Das

ist richtig, aber es folgt daraus nicht, wie er will, daß die Decimalbrüche den gemeinen Brüchen subsumirt werden müssen. So ist es besonders gar nicht nothwendig, die zu addirenden Brüche gleichnamig zu machen, denn haben wir z. B. 0,528 + 0, 397 + 0,812 = zu bilden, so ist

$$0{,}572 = \frac{5}{10} + \frac{2}{100} + \frac{8}{1000},$$

$$0{,}397 = \frac{3}{10} + \frac{9}{100} + \frac{7}{1000},$$

$$0{,}812 = \frac{8}{10} + \frac{1}{100} + \frac{2}{1000},$$

$$S = \frac{16}{10} + \frac{12}{100} + \frac{17}{1000}$$

$$S = 1 + \frac{6}{10} + \frac{1}{10} + \frac{2}{100} + \frac{1}{100} + \frac{7}{1000} = 1{,}737.$$

Man braucht für die ganze Decimalbruchrechnung außer den Operationen mit ganzen Zahlen nur die beiden Sätze

$$\frac{1}{10^n} \cdot 10 = \frac{1}{10^{n-1}}, \; \frac{1}{10^n} : 10 = \frac{1}{10^{n+1}}.$$

Damit sind wir mitten in das Wesen unseres Buches hineingeführt. Der Verf. hat sich nämlich die Aufgabe gestellt, Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes auf wissenschaftliche Grundsätze zurück zu führen. Zu dem Ende beantwortet er außer der genannten nachfolgende Fragen: Was ergiebt sich aus der Betrachtung des Systems zur Beantwortung der Frage: Bedarf der Unterricht unserer Volksschulen einer Umgestaltung und wie ist derselbe in Zukunft zu ertheilen (S. 12)? Was für Aufgaben wird das Volk nach Einführung des neuen Systems zu rechnen haben und welche Kenntnisse und Fertigkeiten müssen wir unsern Schülern beibringen, wenn sie später im Leben derartige Aufgaben rechnen sollen (S. 12—16)? Was ergiebt sich aus der Betrachtung dieser Aufgaben in Bezug auf die Maße und Gewichte, die in denselben zur Anwendung kommen, in Bezug auf die Art und Weise der Berechnung, in Bezug auf die Verhältnißzahlen, welche zu den Berechnungen nöthig sind (S. 16—30)? Welches ist die Aufgabe, die von der Volksschule in Folge der Einführung der neuen Maß- und Gewichtsordnung zu lösen ist (S. 30—32)? Kann nicht Manches von dem, was wir bisher beim Rechenunterricht lehrten und übten, ausfallen (S. 32 ff.)? Welcher Art sollen die angewandten Aufgaben sein, die auf der Oberstufe zur Berechnung kommen (S. 91 ff.)? Wie müssen Aufgaben gelöst und Berechnungen angestellt werden (S. 101 ff.)? Man wird den Antworten nicht immer beistimmen, vielleicht auch die Art der Behandlung anders wünschen, aber man wird anerkennen müssen, daß man es mit einer wirklichen, umfassenden und wissenschaftlichen Untersuchung zu thun hat.

Die Mitte des Buches endlich bildet der Lehr- und Unterrichtsplan zur Ertheilung des Rechenunterrichts in der Volksschule (S. 35—82). Die Gliederung der unteren Stufen ist folgende: 1—100, 1—200, 1—10000, über 10000, Brüche ꝛc. Die erste dieser Stufen wird zerlegt in 1—5 und 6—10, die zweite in 1—20, 20—30, 30—40, 40—60, 60—100. Einmaleins. Zweierlei ist in diesem Lehrgange hervorzuheben: die Beschränkung des Verfassers, die sich darin zeigt, daß er das Verfahren nur in einzelnen Partien ausführlicher darstellt, und die psychologisch-pädagogischen Reflexionen, welche zur Begründung des Verfahrens angestellt werden.

Es ist zu bedauern, daß es keine pädagogische Litteraturzeitung giebt, denn nur eine solche könnte den Raum zu einer wirklichen Recension darbieten und zwar zu einer Recension, durch welche sowohl der Verf. als das Publicum angeregt würden. Das letztere können wir nur zu dem gedachten Zwecke glücklicher Weise an den ersteren verweisen.

Bartholomäi.

Litterarischer Anzeiger

zum 5. Heft des Jahrgangs 1871.

Druck: Wilhelm Baensch, Leipzig.

Lehrbuch der Englischen Sprache

von

Dr. Immanuel Schmidt,

Vorsteher des Victoria-Instituts zu Falkenberg in der Mark.

Erster Theil.

Elementarbuch der Englischen Sprache zum Schul- und Privatunterricht. Dritte vermehrte und verbesserte Aufl. 1871. 21 Bog. 15 Sgr.

Urtheile über die im Mai 1867 erschienene erste Auflage.

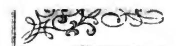
.....Ich habe allerdings das von Ihnen verlegte Elementarbuch der Englischen Sprache von Dr. Immanuel Schmidt in unserer Schule eingeführt. Sie hatten die Freundlichkeit, mir voriges Jahr ein Exemplar zukommen zu lassen. Dasselbe haben denn auch mehrere andere Verleger gethan. Ich habe damals die einzelnen Bücher aufmerksam gelesen, und das obige Elementarbuch machte einen recht günstigen Eindruck, der mir geblieben ist.

Eisenach, April 1868. Professor **Fr. Koch.**

Nachdem ich das Elementarbuch der englischen Sprache von Dr. Immanuel Schmidt (Berlin, 1867) seit vorigem Herbst bei meinem Unterricht gebraucht habe, freut es mich, das in Anlage und Ausführung gleich ansgezeichnete Werk meinen Herren Collegen auf's Angelegentlichste empfehlen zu können. Es ist in Wahrheit keine Fabrikarbeit, sondern ein aus der Praxis eines erfahrenen Lehrers und vortrefflichen Methodikers hervorgegangenes Werk, das allen bei dessen Einführung von mir gehegten Erwartungen im vollsten Masse entsprochen hat.

Prag, Mai 1868. Professor Dr. **Holzamer.**

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, Wortschatz, Aussprache und Grammatik in stufenmässiger Folge mit- und aneinander zu lehren, und hat diese Aufgabe trefflich gelöst. In mit seltener Sorgfalt gewählten, nach Inhalt und Form wie ihres echt




englischen Gepräges wegen behaltenswerthen Sätzen trägt er unter steter Zurückweisung auf das schon Erlernte Aussprache und Grammatik vor, soweit als möglich ist, immer den Gruud der Erscheinungen erklärend.

Ein spezieller Vorzug des Buchs vor andern ist der, dass von vornherein für Grammatik und Etymologie die Verwandtschaft mit dem Französischen in Betracht gezogen ist, was vielen Lehrern, die längst nach einem solchen Buch ausschauten, gewiss höchst willkommen sein wird.

Auch das ist zu loben, dass gleich nach den ersten Paragraphen kleine zusammenhängende Stücke gegeben werden.

Dadurch, dass jedem Paragraphen drei, mit A, B, C bezeichnete Exercitien beigegeben sind, wird dem Abschreiben der Schüler aus Heften früherer Semester wirksam gesteuert.

Ein wohlerwogenes Lesebuch, 42 Nummern enthaltend, mit einem sorgfältig gearbeiteten Wörterbuche bilden den Schluss des für die Klassen bis incl. Unter-Secunda bestimmten Buches, das Lehrern und Schülern Lust zur Sache geben und zur Hebung des englischen Unterrichts gewiss beitragen wird.

Berlin, October 1867. Dr. Georg Büchmann.

Zweiter Theil.

Grammatik der Englischen Sprache für obere Klassen höherer Lehranstalten. 1871. 40 Bog. 1 Thlr.

Urtheile.

In Dr. Immanuel Schmidt's Grammatik der englischen Sprache zeigt sich im hohen Grade des Verfassers gründliche Kenntniss des Englischen, sein treffender Scharfblick in die Eigenthümlichkeit desselben und die Gabe einer klaren, fasslichen Mittheilung und planmässiger Anordnung.

Von der richtigen Ansicht ausgehend, dass die englische Sprache durchaus nicht unter der unbedingten Herrschaft grammatischer Regeln steht und es bei ihr vor Allem darauf ankommt „sich in's Idiom einzuleben“, hat der Verfasser es sich besonders angelegen sein lassen, bei Aufstellung der Regeln stets auf die idiomatischen Wendungen hinzuweisen, welche, das Regelmässige durchbrechend, der englischen Sprache ihr eigenthümliches Gepräge verleihen. Mit anerkennungswerthem Fleisse und richtigem Blick hat er aus Poesie und Prosa, alter und neuer Litteratur, Schrift- und Umgangssprache, zu diesem Zwecke ein sehr reichhaltiges Material gesammelt, und es dürften unter den gebräuchlichen Redewendungen, Formen, Abkürzungen und Zusammenziehungen nur wenige sein, welche in dieser Grammatik nicht ihren Platz gefunden haben.

Aussprache, Formenlehre und Wortbildung sind in eingehender Weise behandelt und erhalten durch eingestreute lexicalische, worterklärende und sprachvergleichende Bemerkungen ein besonderes Interesse, welches den Stoff, selbst dem Schüler, minder trocken erscheinen lassen wird.

Besonders lobenswerth ist die Klarheit der Darstellung und die Uebersichtlichkeit der Anordnung im syntaktischen Theil. Jeder Regel geht ein kurzes Beispiel voran, welches zum Memoriren bestimmt und sehr geeignet ist, dem Gedächtniss des Schülers die Regel einzuprägen. Diese selbst folgt dann in bündiger Form und an sie schliessen sich noch einige nach Form und Inhalt mit Geschick gewählte Beispiele. Anmerkungen, deren kleinere Druckschrift die Uebersicht erleichtert, enthalten Ausnahmen, Modificationen und idiomatische Wendungen.

Die Interpunktions- und die Verslehre sind im Anhang enthalten.

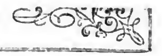
Ganz trefflich ist die in der Einleitung gegebene „kurze Geschichte der englischen Sprache und Litteratur" und „die Characteristik des Englischen", in welchen nicht nur der eigenthümliche Entwicklungsgang der Sprache angegeben ist, sondern auch in scharfen, treffenden Zügen die meisten der epochemachenden Schriftsteller und ihre Hauptwerke kurz characterisirt werden.

Berlin, Januar 1871.

Dr. C. Ziepel,
Oberlehrer an der Friedr.-Werd. Gewerbeschule.

Der zweite Theil des Lehrbuchs der Englischen Sprache von Dr. Immanuel Schmidt schliesst sich würdig an das Engl. Elementarbuch desselben Verfassers an, das gleich nach seinem Erscheinen so weite Verbreitung fand und nun schon eine Reihe von Jahren mit dem günstigsten Erfolge an zahlreichen Anstalten benutzt wird. Das neu erschienene Buch zeigt, wie das erstere, auf jeder Seite den erfahrenen Pädagogen; es ist nach unserem Urtheile durchaus geeignet, den Schüler auf der in Tertia und Untersecunda durch das Elementarbuch gewonnenen Grundlage weiter zu fördern. Der Abschnitt, welcher der Formenlehre gewidmet ist, vervollständigt und befestigt in stetem Anschlusse an früher Gelerntes die bereits gewonnenen Kenntnisse; die eingestreuten lexikalischen und synonymischen Bemerkungen bieten an sich werthvolles Material und werden ausserdem dazu beitragen, den Unterricht zu beleben. Die Syntax zeichnet sich durch Klarheit der Entwicklung im Anschluss an wenige characteristische Beispiele aus.

Neben dem vorschriftsmässigen Pensum für die beiden Oberklassen bietet das Buch noch reichen Inhalt, um dem vorgerück-


teren Primaner theils für die Klasse, theils zum Privatstudium als Leitfaden zu dienen; wir rechnen dazu namentlich die Abschnitte über Lautlehre und Wortbildungslehre, in welchem der Verfasser es verstanden hat, für die Resultate der neuen Sprachforschung eine dem Schüler fassliche Form zu finden, ferner die kurze aber reichhaltige Litteraturgeschichte, die Interpunktionslehre und Metrik. Wir glauben, dass die neue Grammatik auf Lehrer und Schüler anregend wirken und dem Unterrichte im Englischen gute Dienste leisten wird.

Berlin, Januar 1871. **Dr. H. Bieling,**
Lehrer an der städt. höheren Bürgerschule.

Der 2. Theil von Dr. I. Schmidt's „Lehrbuch der englischen Sprache" entspricht in jeder Beziehung den seit dem Erscheinen des 1. Theiles gehegten Erwartungen. Er ist so eingerichtet, dass er bequem in den 3 letzten Schuljahren (Obersecunda und Prima) absolvirt werden kann. Als Einleitung giebt der Herr Verfasser eine kurze Geschichte der englischen Sprache und Litteratur, welche sehr passend als Leitfaden für den litterarhistorischen Unterricht dienen kann. Die dann folgende eigentliche Grammatik umfasst in ihrem 1. Theile die Lautlehre (p. 34—123), welche über Aussprache und Orthographie sehr werthvolle Aufschlüsse giebt. Der 2. Theil (p. 124—230) ist eine wissenschaftliche Erweiterung der bereits im 1. Theil des Lehrbuches dem Schüler bekannt gewordenen englischen Formenlehre, nach Wortarten gruppirt. Hieran reiht sich als Abschluss des formalen Theiles der Grammatik ein längerer Abschnitt (p. 231—295) über die Wortbildung, in welchem der Herr Verfasser in lehrreicher Weise die deutsche und französische Sprache zur Erklärung und Veranschaulichung der in der englischen Sprache zur Geltung kommenden etymologischen Gesetze heranzieht.

Der 4. Theil endlich enthält eine klare und gründliche Darstellung der eigentlichen Syntax (p. 296—607), der sich in 2 Anhängen die Interpunktions- und Verslehre (p. 608—619) anschliessen. Den Schluss bildet (p. 620—631) ein Sachregister, welches das Nachschlagen bedeutend erleichert.

Als ein besonderes Verdienst dieses Buches muss noch hervorgehoben werden, dass der Herr Verfasser in den zahlreichen Anmerkungen eine Fülle von feinen Beobachtungen, sowohl synonymischer als idiomatischer Natur, angebracht hat, die man vergebens in anderen Grammatiken suchen würde.

Berlin, Januar 1871. **Dr. Wüllenweber,**
Oberlehrer an der städt. höheren Bürgerschule.

England. Praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Englische. Mit grammatischen und synonymischen Anmerkungen von Dr. **G. Jaep.** Dritte verbesserte Auflage. 1871. 24 Sgr.

Statt der vielen anerkennenden Kritiken über die erste Auflage des Buches in pädagogischen Zeitschriften lassen wir das Urtheil eines bewährten Lehrers folgen, nachdem derselbe es längere Zeit benutzt hatte. Die dritte Auflage ist eine namentlich in schärferer Bestimmung der Synonymen wesentlich verbesserte.

..."Die Erwartungen, die ich an das Jaep'sche Buch knüpfte, sind seitdem in der Hauptsache vollständig bestätigt worden. Ich gebrauche das Buch in *Secunda* und *Prima*, und habe in beiden Klassen die Erfahrung gemacht, dass die Schüler sich schnell mit demselben befreunden, nicht nur in Folge des anziehenden, meist glücklich gewählten Stoffes, sondern vorzüglich deshalb, weil sie bald inne werden, **dass das Buch sie wirklich anleitet, es ihnen wirklich möglich macht, Englisch zu schreiben.** . . .

Aus voller Ueberzeugung kann und werde ich Jedem, der mit der Einführung eines neuen Uebungsbuches zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Englische umgeht, das Jaep'sche Buch *empfehlen.*"

Mühlheim a. d. R., April 1864. Dr. **Nagel.**

Lectures choisies. Poésie et Prose. — **Französisches Lesebuch** zum Schulgebrauch. Herausgegeben von Dr. **W. Reetzke.** Erster Theil. 6. Aufl. 1869. Mit Wörterbuch. 8 Sgr. — Zweiter Theil. Dritte verbesserte Aufl. 1871. 20 Sgr.

Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht von Diesterweg. Bd. V. Heft. 2. — Der erste Theil dieses Lesebuches zeichnet sich vor allen andern durch die Einfachheit seiner Stücke aus. Es ist immer eine Noth, sobald es sich darum handelt, die erste Lektüre für die Schüler zu beschaffen: bald sind die Stücke zu lang und gehen über die Fassungskraft der Kinder hinaus; bald sind sie zu trivial; in diesen Fällen behilft man sich *faute de mieux* mit einfachen zusammenhängenden Erzählungen, wie z. B. mit den aus dem Deutschen übertragenen Erzählungen vom Verfasser der Ostereier. Doch wir brauchen nicht all die Uebelstände herzuzählen, an denen die Litteratur des ersten französischen Leseunterrichts krankt; wir glauben dagegen, indem wir auf genanntes Buch aufmerksam machen, des Dankes all der Lehrer gewiss zu sein, die für ihre Schüler nach einem Lesestoffe suchen, welcher mit Leichtigkeit der Schreibart einen anziehenden und sittlich schönen Inhalt verbindet.

Der zweite Theil bezeugt auf die glänzendste Weise des Verfassers Geschick und Umsicht in Zusammenstellung eines Lesebuches, wie andrerseits seine umfassende Kenntniss der französischen Litteratur. Es enthält dieses Buch wahre Pracht- und Kernstücke, zu denen auch der Erwachsene mit immer neuem Interesse zurückkehrt. Wenn ein Lesebuch die Aufgabe hat, veredelnd und belehrend auf den Geist der Jugend zu wirken, so ist dieselbe hier in der schönsten Weise gelöst. Dieses Buch wird nicht, wie es häufig geschieht, hastig durchgelesen, um so schnell wie möglich bei Seite geworfen und vergessen zu werden; nein, es ist für die reifere Jugend eine Lektüre, welche ihr durch die mannigfachen Anregungen ein angenehmer Begleiter durch's Leben sein wird. — Durch die biographischen und bibliographischen Notizen, welche am Ende auf 1½ Bogen übersichtlich zusammengestellt sind, wird der Gebrauch des Buches bedeutend erhöht; es kann dadurch für einen zusammenhängenden Unterricht in der französischen Litteraturgeschichte vom XVI. Jahrhundert ab dienen.

Pädagog. Archiv. 1860. Bd. II. von Langbein. — Was dieses Buch vor vielen andern, welche ebenfalls für den Anfang der Lektüre berechnet sind, auszeichnet, ist, dass es dem jugendlichen Leser einen Lesestoff zuführt, der fern von jedem banalen Inhalte, in korrekter, schöner Sprache dasselbe liebgewinnen lässt. Besonders zu loben ist, dass der Verfasser so reichlich die Poesie bedacht hat; aber nicht, wie es wohl gewöhnlich zu geschehen pflegt, durch eine übermässige Zahl von Fabeln, die meistens in schwerer Sprache geschrieben sind, sondern durch viele kleine lyrische Gedichte, welche der leichten Diktion und des sinnigen Inhalts wegen sich ganz besonders zum Auswendiglernen eignen.

Auch der II. Theil bietet nicht das so oft schon gebotene Alltägliche, dem man in so vielen Büchern dieser Gattung immer wieder begegnet. Nur sehr wenige Stücke sind in ähnlichen Sammlungen anzutreffen. Das ist ein wirkliches Verdienst; denn nicht selten ist es, dass bei der Herausgabe französischer Lesebücher die Hauptarbeit darin besteht, aus bekannten Sammlungen eine neue Mischung geschickt zu veranstalten. Der Verfasser hat die Heerstrasse durch die Chrestomathien verlassen und ist besondere Pfade durch die betreffende Litteratur selbst gewandelt, auf denen er nur Zweckmässiges und Schönes, was in diesen Kreisen meist unbekannt war, gesammelt hat. Aus den besten französischen Autoren hat er mit so entschiedenem Glück und pädagogischem Takt gewählt, er hat eine so einfache und klare Ordnung in die reiche Mannigfaltigkeit des Lehrstoffes gebracht, dass wir dieses Buch als eine Bereicherung der betreffenden Litteratur hinstellen können. Eine höchst schätzenswerthe Beigabe ist die *Notice biographique et bibliographique des principaux écrivains français.* Besonders hervorzuheben ist noch der äusserst mässige Preis bei so reichlichem und gediegenem Stoff, neben sauberer Ausstattung.

Reform 1863, Band VII, Heft 1. — Die Lesestücke sind mit guter Auswahl nur aus Musterschriftstellern zusammengetragen und zugleich geeignet, Verstand und Herz der Schüler zu bilden. Unter den vielen Sammlungen dieser Art gehört diese zu den vorzüglicheren.

Was wir Gutes von dem ersten Theile gesagt haben, können wir auch von dem zweiten sagen. Indem es dem Ideenkreise der Lernenden entspricht, giebt es ihnen zugleich ein treues Bild von der Denkart und der Anschauungsweise des französischen Volkes und eignet sich vorzüglich für die höhern Gymnasial- und Realklassen. Es gehört zu den besten der vorhandenen Lesebücher.

Conjugations-Tabellen der griechischen unregelmässigen Verba, aufgestellt und erläutert von Dr. **E. Born**, Oberlehrer am Friedrichs-Gymnasium zu Berlin. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. 1870. geh. 6 Sgr.

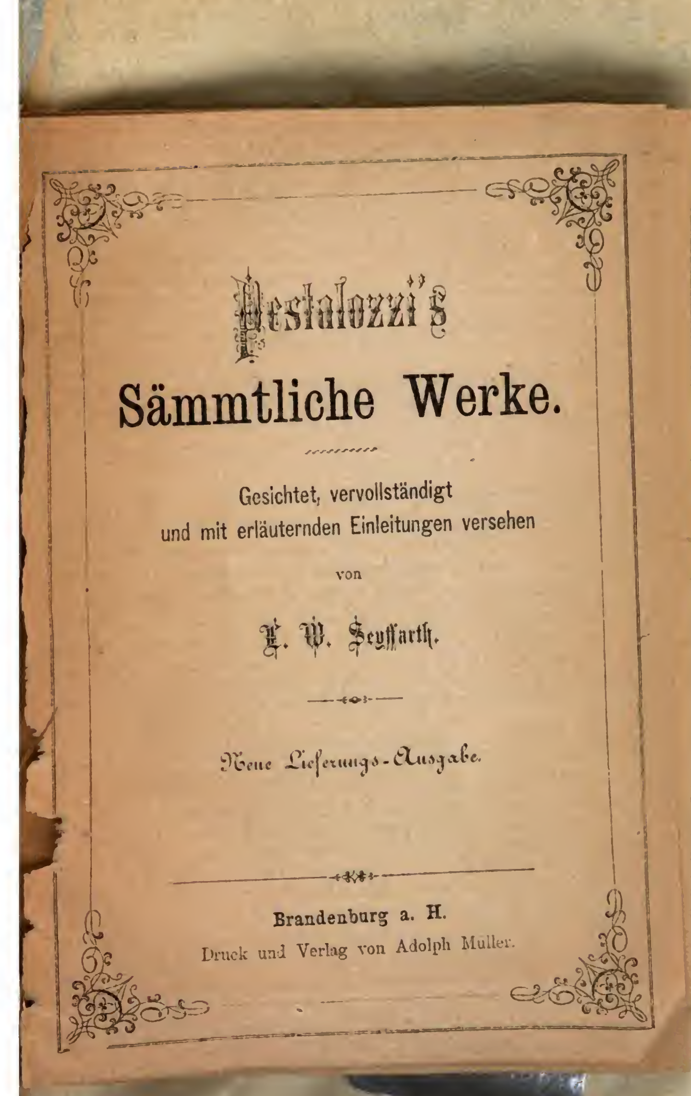
Gustav Leopold Staedler's **Lehrbuch der italienischen Sprache** zum Schul- und Privatunterricht. Mit einem deutsch-italienischen und italienisch-deutschen Wörterbuche. Herausgegeben von Dr. **Karl Staedler**. Dritte umgearbeitete und vermehrte Auflage. 1871. Preis 1 Thlr. 6 Sgr.

Der Verfasser dieser ausführlichen, mit einer umfänglichen Sammlung mustergültiger Lesestücke versehenen Grammatik ging bereits selbst damit um, dem mit vieler Anerkennung aufgenommenen Werke durch eine abermalige Bearbeitung einen weiteren Vorzug und erweiterte Anwendbarkeit zu verleihen. Ob zwar, wie er selbst in der Vorrede zur 2. Auflage (1860) sagte, nicht zum Studium, sondern nur zur Erlernung der Sprache bestimmt, erhielt das Lehrbuch gleichwohl, vermöge seiner characteristischen Intention: „mehr auf eindringende Erkenntniss als auf ein äusserliches Anlernen“ bedacht zu sein, eine gewisse Schwere oder Tiefe, welche sich vornehmlich beim Schul- und Selbstunterricht minder förderlich für Lehrer wie Lernende erwiesen. Es galt daher, die Stellung, welche das Italienische als eine lebende, dem practischen Nutzen — und wäre es auch nur die Kenntnissnahme der Litteratur — dienende Sprache einnimmt, mit dem heutigen Stande der Sprachwissenschaft zu vereinigen, „dass der Lernende ohne unverhältnissmässige Mühe und dennoch mit einer der Jetztzeit überhaupt angemessenen, das Wesen der Sache suchenden und erfassenden Gründlichkeit zum Ziele gelangen möge.“ Der zweckmässigste und der einmal bestehenden Form am wenigsten Eintrag thuende Weg schien der in der vorliegenden Auflage eingeschlagene: „Zugleich die Sprache als



System stärker hervortreten zu lassen und jeden für sich darstellbaren Gegenstand in sich methodisch zu behandeln, dergestalt, dass in einem leichteren, fundamentalen und einem höheren, ausführenden Lehrgange die Sprache gelernt werden kann.“ Einzelne Theile, namentlich der Syntax, haben damit auch eine fasslichere Darstellung gefunden; vielfache Zusätze hat besonders der als II. Cursus zu bezeichnende Theil der Grammatik erfahren. Die wirkliche Durchführung des bezeichneten Princips, die wörtliche Gestaltung des Textes da, wo ein Verlassen des überlieferten Wortlautes nothwendig erschien, hat des Todes Eingriff vom Vater auf den Sohn übertragen; Herr Oberlehrer Goldbeck hat das Lesebuch zu erneuern übernommen, lediglich als Ausdruck seiner hohen Anerkennung für des Verewigten Leistung. Das mit vielen neuen Autoren, auch unsers Jahrhunderts, ausgestattete und stark vermehrte Lesebuch beabsichtigt freilich nichts weniger als einen Abriss italienischer Litteraturgeschichte zu geben, es will vielmehr dem mit der Sprache sich Beschäftigenden einige Kenntniss nicht nur der Stilarten in Poesie und Prosa, sondern auch des italienischen Landes und Volkes, und, in Biographieen, der Lebensschicksale eines Dante, Tasso, Macchiavelli ermöglichen; was die Auswahl der poetischen Stücke besonders geleitet, ist die Rücksicht, dass ein jedes Gedicht werth und geeignet sei, auswendig gelernt zu werden.

Druck von Trowitzsch und Sohn in Berlin.



Pestalozzi's
Sämmtliche Werke.

Gesichtet, vervollständigt
und mit erläuternden Einleitungen versehen

von

L. W. Seyffarth.

Neue Lieferungs-Ausgabe.

Brandenburg a. H.
Druck und Verlag von Adolph Müller.



Urtheile der Presse

über Pestalozzi's sämmtliche Werke,

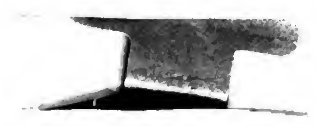
herausgegeben von L. W. Seyffarth, im Verlage von A. Müller in Brandenburg.

Das Unternehmen ist einstimmig sowohl von der belletristischen und politischen, wie von der wissenschaftlichen, speziell der pädagogischen Presse mit Freuden begrüßt und als ein zeitgemäßes anerkannt worden. Indem die unterzeichnete Verlagsbuchhandlung einige dieser Urtheile zusammenstellt, hofft sie, der Verbreitung der Pestalozzi'schen Ideen und damit der gesunden und vernünftigen Erziehung, der naturgemäßen Volksbildung einen Dienst zu erweisen.

Die **Spenersche** Zeitung widmete dem Werke zwei größere Leitartikel bald nach dem Anfange seines Erscheinens, in welchen es heißt (No. 145. 1869):

„Daß man endlich Pestalozzi wieder lese, nachdem seine Schriften so selten geworden sind, daß man den ganzen Ernst und die Kraft und die Tiefe, aus der sein Erziehungs- und Unterrichtswesen fließt, wieder kennen lerne, das halten wir sehr nöthig für unsere Gegenwart, wo auf Lehrerversammlungen neben manchem Guten doch auch so sehr viel Unreifes an den Tag kommt und wo auf Grund dessen, was Pestalozzi in Uebereinstimmung mit der ganzen geistigen Bewegung Deutschlands unserm Schulwesen errungen, die entgegengesetzten Forderungen laut werden."

Nach der Vorführung einiger der erhabensten Ideen aus der „Abendstunde eines Einsiedlers" heißt es: „Diese Schrift



ist vergleichbar den Posaunenklängen, die eine neue Aera der Erziehung und des Unterrichts ankündigten. Wir stehen unter dem Segen dieser neuen Aera, aber diese prophetischen Worte, die sie heraufführen halfen, sind noch viel mächtiger und umfassender, als daß sie schon ganz erfüllt wären. Hier haben wir alle noch sehr, sehr viel zu lernen... Die Lehrer, die von dem ergriffen sind, was Pestalozzi's Seele erfüllte, werden der Menschheit unendlichen Segen stiften."

In No. 150 derselben Zeitung heißt es in einer Rezension über das 1. Heft:

„Diese Einleitungen bekunden des Herausgebers seelenvolle Hingabe an die von ihm vertretene Sache und seine Befähigung zu seinem Vorhaben und wir halten es für gewiß, daß das Werk beim deutschen Volke die regste Theilnahme finden wird."

Vossische Zeitung, No. 148 von 1869:

„Wir bringen hiermit ein nationales Unternehmen zur Anzeige, welchem unsere Zeit, die die wahren Grundsätze einer vernünftigen, gesunden, nationalen, bürgerlichen und häuslichen Erziehung gegen die Abrichtungskünste der der Reaction dienenden mechanischen Dressur erkämpft und zur Durchführung zu bringen berufen ist, eine erhöhte Bedeutung verleiht. Pestalozzi ist der Anfänger und Begründer einer sozialen Reform geworden.

Solch ein Unternehmen bedarf der Unterstützung der ganzen Nation, die ihm in unserer Zeit der Entscheidung gewiß nicht fehlen wird. Es werden hier nicht technische Schulfragen abgehandelt, es ist in diesen Schriften der Grund zur Lösung der sozialen Frage niedergelegt, deren ungeheure Bedeutung schon Fichte und mit ihm die größten damaligen Staatsmänner: Stein, W. v. Humboldt, Altenstein u. A. anerkannten.

Die Einleitungen aus der Feder des Herausgebers sind werthvoll und stellen Pestalozzi's ganze Bedeutung ins rechte Licht. Hier ist einmal eine Beleuchtung, die nicht vom ein-

seitig philosophischen oder gar theologischen Standpunkte ausgeht, sondern die allumfassend uns Pestalozzi's Sein und Wesen in seiner wahren Größe aufschließt. Die Darstellung ist volksthümlich ohne allen gelehrten Apparat, obwohl man die tiefen und umfassenden Studien des Herausgebers erkennt und sie wird Jeden befriedigen, der an der Lösung dieser wichtigen aller sozialen Fragen Antheil nimmt. So sei denn das zeitgemäße Unternehmen dem deutschen Volke auf das Angelegentlichste empfohlen."

Dieselbe schreibt Ende Juli 1870: „Der Fortgang des Werkes hat uns in unserm Urtheil bestärkt. Der Herausgeber, der in der pädagogischen Welt durch seine Schriften, wie durch sein Auftreten gegen die jetzt herrschende ungesunde Richtung bekannt ist, gibt zum III. IV. u. V. Bande treffende Einleitungen, die um so schätzenswerther sind, als bis jetzt auf diesem Gebiete noch wenig Gediegenes existirte."

Nationalzeitung, No. 318 von 1869:

„Wenn auch Pestalozzi als ursprünglicher Geist der Hauptsache nach nur aus sich selbst erklärt werden kann, so gehört doch zu seinem Verständniß die Geschichte seiner Zeit und seiner eigenen Entwickelung und diese wird uns in scharfen, kräftigen Zügen vorgeführt . . . Seyffarth führt ihn uns als sozialen Reformator mit weitgehenden Bestrebungen vor, . . vorzüglich tritt in dieser Einleitung klar hervor, wie Pestalozzi im Kampfe gegen den Feudalismus zu Rousseau'schen Ideen und durch seine Lehrer Bodmer und Breitinger zur Wolffischen Philosophie und damit zur Naturgemäßheit geführt wurde . . . Möchte diese neue Ausgabe der Werke P.'s, deren innerer Gehalt noch lange nicht in seinem ganzen Werthe und Umfange anerkannt ist, die deutsche Nation für eine der wichtigsten Fragen der Gegenwart gewinnen."

Dieselbe in No. 214 von 1871: „Ist es wahr, daß die moderne Bildung Pestalozzi so viel verdankt, daß er der Reformator des gesammten Erziehungs- und Unterrichts-



wesens ist, daß die ganze heutige Volksbildung auf seinen Prinzipien ruht, gegen die eine zerstörende Reaktion vergebens ankämpft, so ist es gerade für die Gegenwart wichtig, die Quellen dieser großartigen Schöpfung wieder eröffnet zu sehen und aus ihnen fort und fort neues Leben zu schöpfen; zugleich aber wird durch diese neue Sammlung dem großen Reformator eine Schuld der Dankbarkeit abgetragen und ein würdiges Denkmal errichtet."

Die **Post** in No. 316 von 1869 (Dr. Hibeau):

„Was die heutige Volksschule mit ihren modernen Bildungsmitteln ist — sie ist es durch Pestalozzi geworden. Wir begrüßen daher dies Unternehmen als ein zeitgemäßes, welches die ganze pädagogische Welt freudig willkommen heißt. Von großer Wichtigkeit ist der Umstand, daß der Herausgeber den Autor nicht vom einseitigen Standpunkte aus aufgefaßt darstellt. Er fragt nicht: „Welche praktische Ergebnisse hat er für die Schule geliefert?" — „War er auch kirchlich gesinnt?" — „Ist er selig geworden?" — Nichts von alledem! Der Herausgeber sucht ihn als sozialen Reformator aufzufassen, als eine weltgeschichtliche Persönlichkeit, erklärt seine ganze, volle Bedeutung aus den Zeitverhältnissen und beurtheilt seine Werke nach ethischen und ästhetischen Prinzipien."

Volkszeitung vom 4. Juli 1869:

„Der Herausgeber hat schon Jahre lang in diesem Fache gearbeitet und das 1. Heft verspricht etwas Gediegenes."

Zukunft vom 30. Juli 1869:

„Es ist sehr zeitgemäß, daß in der jetzigen Bewegung die schon längst vergriffenen Werke dieses großen Geistes und zwar mit historischen und ästhetischen Einleitungen und kritischen Bemerkungen in einer vervollständigten und berichtigten Ausgabe wieder erscheinen und so das Zurückgehen auf dieses ursprüngliche Genie ermöglicht wird. Die Schriften haben für jeden Gebildeten einen großen Werth und werden ihm die Bedeutung der Pädagogik nach der sozialen und

politischen Seite hin klar legen. — Die Ausstattung ist gut, der Preis billig. Möchten unsre Volks- u. Lehrerbibliotheken nicht verfehlen, sich an diesem Unternehmen recht zahlreich zu betheiligen."

Breslauer Zeitung, No. 305, 1869:

„Pestalozzi ist auf pädagogisch-sozialem Gebiete der Anfänger einer neuen Richtung, wie Lessing, Schiller u. Göthe auf ästhetischem, und seine Schriften sind gerade für unsere Zeit von besonderer Wichtigkeit. Dabei ist seine Sprache eine edle, volksthümliche, er kleidet seine Ideen meist in ein unterhaltendes Gewand, so daß sich auch in dieser Beziehung seine Schriften ebenbürtig neben die Werke unserer Klassiker stellen. Pestalozzi's Schriften bilden das sicherste Bollwerk gegen hierarchische und feudalistische Bestrebungen, und sie werden darum beim deutschen Volke gewiß eine gute Aufnahme finden."

Die **Königsberger Hartungsche Zeitung** hat dem Unternehmen fort und fort eingehende Aufmerksamkeit geschenkt und aus sachkundiger Feder anerkennende Urtheile veröffentlicht. So in No. 147 von 1869:

„Wir können Herrn Rektor Seyffarth, der in der pädagogischen Welt sich eines guten Namens erfreut, es nur Dank wissen, daß er sich der Mühe unterzogen, die sehr selten gewordenen Schriften Pestalozzi's neu herauszugeben und hoffen zuversichtlich, sein Unternehmen werde in allen Kreisen der Gesellschaft Anklang finden . . . Dürfen wir daher von der vorliegenden ersten Lieferung einen Schluß auf das Unternehmen ziehen, so gestehen wir gern, daß sich dasselbe in besten Händen befindet."

In No. 34 von 1870: „Der Verfasser ist mit Geschick und Erfolg bemüht, durch gründliche Einleitungen das Verständniß des Werkes zu erleichtern und die Bedeutung desselben ins wahre Licht zu stellen . . . Diese Einleitungen des Herausgebers sind von um so größerem Werthe, als zu



Lienhard und Gertrud noch kein eingehender Commentar vorhanden ist."

In No. 127 von 1870: „Man merkt es der ganzen Arbeit an, daß sie ein treuer und begeisterter Schüler Pestalozzi's geliefert, der sich die Mühe nicht verdrießen ließ, den Eigenthümlichkeiten des Meisters nachzuspüren und sie in ihrer ganzen Schönheit auch dem blos obenhin genießenden Leser entsprechend darzulegen. Am Schlusse des Werkes gibt der Herausgeber eine genaue und darum eben besonders werthvolle Uebersicht über die Veränderungen in den verschiedenen Ausgaben, eine höchst interessante Geschichte der äußern Gestaltung dieses klassischen Werkes."

In No. 33 von 1871: „Es gewährt uns eine besondere Freude, mitten in der Zeit gewaltigen kriegerischen Ringens das ruhige Fortschreiten eines Werkes anzeigen zu können, das dem friedlichsten Wirken erfolgreiche Unterstützung anbietet und uns einen Mann näher führt, der durch seine heiße, unter allen Stürmen sich gleichbleibende Menschenliebe, seinen Feuereifer und sein rastloses Wirken für Menschenveredlung und Volksbildung dem Schul- und Erziehungswesen neues Leben eingehaucht, mit seiner Begeisterung tausend und tausend Herzen entzündet, gewonnen hat in allen Schichten der Gesellschaft, vom Königsthron bis zur Werkstätte und Hütte herab. Es ist kein kleines Verdienst des auf pädagogischem Gebiete vortheilhaft bekannten Herausgebers, daß er uns diesen Helden des Friedens auch in Schriften vorführt, die weniger allgemein zugänglich, ja für Viele gar nicht mehr erreichbar sind."

Aus den wissenschaftlichen und Unterhaltungs-Blättern heben wir nur folgende heraus:

Europa-Chronik, No. 31, 1869:

„Pestalozzi's schriftstellerische Produkte sind so anziehend und charakteristisch, tragen auch nach der darstellenden Seite hin so durchaus das warme und schöpferische Gepräge jener

classischen Periode, der sie entsprossen sind, daß sie unstreitig zu den beliebtesten Büchern gehören würden, wenn nur eine Gesammtausgabe derselben vorhanden wäre ... Die Nothwendigkeit, einen so bedeutsamen Schriftsteller in seiner ursprünglichen Reinheit und nach der ganzen Ausdehnung seines Wirkens der Nation von Neuem zugänglich zu machen, wird daher seit langer Zeit gefühlt, aber die Aufgabe war eine so weitläufige und schwierige, daß sich erst in unsern Tagen ein begeisterter Jünger Pestalozzi's, der Rector und Hülfsprediger Seyffarth in Luckenwalde, an die Lösung derselben gewagt hat. Seit Jahren hat der fleißige Mann gesammelt, geforscht, correspondirt, Reisen gemacht und keine Arbeit und Mühe gescheut, bis er endlich mit einer gesichteten und vervollständigten Ausgabe hervortreten konnte ... Die erste Lieferung zeigt in deutlichen Zügen den verständigen Plan des Ganzen ... Wird die Ausgabe in dieser Weise fortgesetzt, so füllt sie in höchst verdienstlicher Weise die vielfach beklagte Lücke in unsern Hausbibliotheken aus."

Deutsche Blätter, No. 30, 1869:

„Das ist das Große an Pestalozzi, daß er nicht blos ein Lehrer der Lehrer, sondern auch ein Apostel des Volkes, daß er mit der befruchtenden Kraft seiner neuen Gedanken und Grundsätze nicht blos der Reformator der Erziehung und Volksbildung, sondern mit der Gewalt seines Wortes und mit dem herzgewinnenden Zauber seiner Darstellung auch ein klassischer Schriftsteller ersten Ranges gewesen ist. Nicht gering war daher unsere Freude, als wir vernahmen, daß der als freisinniger Pädagog bekannte Rector Seyffarth in Luckenwalde schon seit Jahren mit den emsigsten und mühseligsten Vorbereitungen zu einer kritisch gesichteten und revidirten Sammlung aller Pestalozzi'schen Schriften beschäftigt sei. Wir erfüllen nur eine unserer ernstesten Aufgaben, wenn wir alle Freunde des Volkes, alle Kämpfer für Licht und Fortschritt an ihre Pflicht mahnen, ein so edles und volksthümliches Werk durch ihre wärmste Theil-

nahme zu unterstützen. Wer jemals der ergreifend aus unendlicher Gemüthstiefe quellenden Stimme Pestalozzi's gelauscht, wird nicht an dem entscheidenden Einfluß zweifeln, den sie noch heut auf eine gedeihliche Entwickelung unserer Zustände zu üben vermag. Die Reactionäre und Finsterlinge haben kaum einen gefährlicheren Feind, als diese Stimme."

Deutsche Romanzeitung, No. 24, 1870:

„Mehr als in irgend einer andern Zeit tritt in der Gegenwart die Forderung immer dringender und berechtigter hervor einer wahren Menschenbildung d. h. Emporbildung und Veredelung des Menschen nach allen seinen Anlagen und Kräften. Und wenn irgend ein Einfluß auf die Gestaltung und Entwickelung der ihrer endlichen Lösung doch mehr und mehr entgegengehenden Erziehungsfrage wohlthätig einzuwirken vermag, so sind es zweifellos die Schriften des hochstehenden Pädagogen, der, noch immer angefeindet von denen, welche Licht und Wahrheit scheuen, doch der Anerkennung und Hochachtung aller ehrlichen Volksfreunde sich längst erfreut, und dessen Werke als ein theures Eigenthum unsres deutschen Volkes eine allgemeine Verbreitung verdienen. Die vor uns liegende Ausgabe ist in ebenso verständnißvoller, als kenntnißreicher und sachgemäßer Weise veranstaltet."

Allgemeine Familienzeitung, No. 39, 1869:

„Der unglückliche Pestalozzi, der so genial dachte und so trefflich anzuregen verstand, verdient es, in seinen gehaltvollen, gedankenreichen, fruchtbaren Werken der heutigen Generation wieder ins Gedächtniß gerufen und zur richtigen Werthung empfohlen zu werden."

Die Leipziger **Illustrirte Zeitung** hat mehrmals auf unsre Ausgabe verwiesen; so in No. 1359, 1869:

„Die Schriften dieses volksthümlichen Mannes werden diesmal in einem neuen und bessern Gewande geboten; der Herausgeber hat schon Jahre lang in diesem Fache gearbeitet und das erste Heft verspricht etwas Gediegenes."


No. 1440, 1871:

„Trotzdem, daß in den trüben fünfziger Jahren die bitterste Reaction mit ihren Regulativen den Namen Pestalozzi auslöschen wollte, so ist er doch der hellste Stern der deutschen Lehrerschaft geblieben. Leider theilt er aber auch mit den Sternen das Geschick, daß er uns bisher zu fern stand. — Es wurde hohe Zeit, daß eine Gesammtausgabe erschien... Seyffarth hat mit großer Mühe den ursprünglichen Text wiederhergestellt. Er hat mit großer Genauigkeit die verschiedenen Ausgaben verglichen .. Wir können es Seyffarth nicht Dank genug wissen, daß er diesen köstlichen Schatz gehoben hat."

Literarischer Handweiser, No. 89, 1871:

„Das Unternehmen ist freudig zu begrüßen, da eine richtige Würdigung Pestalozzi's erst dann möglich ist, wenn man sein Urtheil aus der Quelle selbst schöpfen kann, ohne von der Pestalozzi-Literatur bevormundet zu werden."

Magazin für die Literatur des Auslandes, No. 28, 1869:

. . . „Gegenwärtig tritt nun ein rühmlichst bekannter pädagogischer Schriftsteller, Herr L. W. Seyffarth in Luckenwalde mit einer kritischen Ausgabe der Leistungen des großen Volkserziehers hervor, die wir mit lebhafter Freude begrüßen dürfen . . . Er sucht die gesammten Werke Pestalozzi's an dem Leben des Meisters zu entwickeln .. er betrachtet jede Schrift Pestalozzi's als ein kulturhistorisches Denkmal seines Geistes und befolgt die chronologische Anordnung, indem er durch eine Reihe trefflich geschriebener und literar-historisch werthvoller Einleitungen den biographischen Zusammenhang der einzelnen Stücke vermittelt. Das vorliegende erste Heft ist ein sehr inhaltreiches Spezimen und erweckt für die Folge die besten Erwartungen."

In No. 11, 1870:

„Wir begrüßen aber zugleich diese Herausgabe der für

unsere, wie für alle Zeiten wichtigen Schriften auch deshalb mit großer Freude, weil Herr Seyffarth sich als der Mann zeigt, der ganz im Geiste des großen Pädagogen mit der Begeisterung und dem hohen Muth, der sich durch nichts beirren läßt, insbesondere aber mit dem vollen Verständniß und tiefem Wissen, wie in gewandter und volksthümlicher Darstellung diese Schätze dem deutschen Volke zugänglich zu machen weiß."

Pfälzisches Schulblatt, No. 28, 1869:

„Diese neue, vervollständigte, correcte, schöne und billige Ausgabe ist ein dankenswerthes Unternehmen."

Cornelia, August 1869:

„Die Herausgabe ist in guten Händen und keine Familie sollte versäumen, diesen herrlichen Hausschatz sich anzuschaffen."

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, No. 12, 1870:

„Es ist das Verdienst des Herausgebers um so größer, als er mit seiner Begeisterung wie mit seiner Kraft wohl der geeignete Mann zu einer solchen Arbeit ist."

Schweizerische Lehrerzeitung, No. 25, 1869:

„Dem Geiste Pestalozzi's und seinen Werken widerfährt neue Ehre und Anerkennung und das von einem Lande her, von wo aus man glaubte und zum Theil noch glaubt, die ewigen Prinzipien einer gesunden Erziehung und kräftigen Volksbildung, wie selbige unser großer Landsmann begründet und mit gewaltiger Kraft ausgesprochen hat, durch Regulative aus dem pädagogischen Bewußtsein der Zeit hinauszuschaffen und Schule und öffentliche Erziehung in rückgängige Bewegung versetzen zu können."

Der **Sammler,** Beilage zur Augsburger Abendzeitung:

„Pestalozzi ist ein Schriftsteller, von dem noch Generationen lernen werden . . Darum ist es ein dankenswerther,

von ächter Liebe zu Volk und Vaterland eingegebener Schritt des als tüchtiger Schulmann wohlbekannten Rektors Seyffarth, daß er Pestalozzi dem Volke wieder nahe gerückt, welchem wie keinem andern die Jugenderziehung Herzenssache ist."

Bayerische Lehrerzeitung. No. 36, 1869:

„Herr Seyffarth, erfüllt von Liebe zum Volke und zur Schule, durch tiefes Studium eingeweiht in die Grundsätze der neuern Pädagogik, bewährt als Mitarbeiter der „Rheinischen Blätter", ist ganz der Mann, den großen Erzieher des deutschen Volkes in seiner Person, in seinem Wirken und im stillen Weben seiner reformatorischen Gedanken den jetzt Lebenden vorzuführen."

Allgemeine Schulzeitung, No. 35, 1869:

„Diese Ausgabe der Pestalozzi'schen Schriften ist wegen der Einleitungen und Erläuterungen ungemein zu empfehlen."

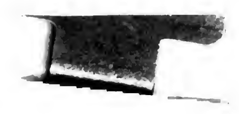
Norddeutsche Schulzeitung. Juli 1869:

„Die Neuherausgabe von Pestalozzi's Werken ist fast einer Neuschöpfung vergleichbar. Sie kostet viel Zeit, Ausdauer, Scharfsinn, Mühe und Geld. Der Herausgeber ist ganz der Mann dazu, die hohe Aufgabe, die er sich gestellt, die wir deutschen Lehrer ihm aber auch auflegen, zu erfüllen. Die Lösung dieser Aufgabe erfordert in der That einen Mann von historisch-pädagogischer Durchbildung, einen Mann mit hellem Blicke, energischem Willen, festem Charakter, inniger Liebe zum Volke, einen Mann — wie Pestalozzi selber, möchten wir sagen."

Dresdener Monatsblätter, No. 13, 1869:

„Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollten wir die pädagogische Bedeutung des Unternehmens durch unsere Worte in ein helleres Licht stellen:

Das Urtheil der heutigen Pädagogik steht fester, als



irgend ein anderes, und ihn der heutigen Lehrerwelt zugänglicher zu machen, ist ein Verdienst."

Pädagogisches Repertorium, Januar 1871:

„Diese Ausgabe ist in ebenso verständnißvoller, als kenntnißreicher und sachgemäßer Weise veranstaltet."

Rheinische Blätter. 1. Heft. 1870:

„Ein Charakter kann nicht völlig verstanden werden ohne Enthüllung des culturhistorischen Hintergrundes, der die Zeit geschaffen hat, in der ein hervorragender Mensch sich entwickelte. Eine derartige Enthüllung ist dem Herausgeber vollständig gelungen, wie wir in ihm überhaupt den richtigen Mann für ein derartiges Unternehmen erblicken. Auch seine Erläuterungen verrathen ebenso sehr den Ernst, mit dem er sich seiner Aufgabe unterzogen hat, wie den sichern Takt, mit dem er überall diejenigen Stellen des Baues herauszufinden weiß, welche einer schwächern oder stärkern Stütze nothwendig bedürfen."

Ungarischer Schulbote. August 1869:

„Die Einleitung ist ganz und gar geeignet, in das Studium Pestalozzi's einzuführen und gibt Zeugniß von dem edeln Streben des Herausgeber, der modernen Pädagogik nach Kräften zu dienen. Die äußere Ausstattung ist sauber und nett."

April 1871:

„Die Aufgabe, die beiden Ausgaben von Lienhard und Gertrud zu verschmelzen, daß sie ein vollständiges Ganzes bilden, hat Seyffarth glücklich gelöst. Und nun kommt „Mann" (ein Herausgeber einer Auswahl) und sucht seine Ausgabe auf Kosten Seyffarths herauszustreichen. . . Es ist geradezu eine Arroganz, wenn er eine solche Ausgabe, die beide Auflagen berücksichtigt, ein mixtum compositum nennt und wenn er damit Seyffarths treue, mit Verständniß und Pietät gearbeitete Ausgabe herabzuziehen sucht. . . Es ist für die Pädagogik und deren Entwickelung von größter

Wichtigkeit, daß die Schriften des Vaters der modernen Pädagogik **rein und unverfälscht und zwar in ihrer Gesammtheit** gesammelt werden. . . Eine solche Ausgabe verlangt aber viele Mühe und Ausdauer, die nur aus einer liebevollen Hingabe an die große und heilige Sache der Volksbildung übernommen werden kann. Seyffarths Sammlung wird ein Werk für alle Zeiten sein."

Der **Pädagogische Jahresbericht** von A. Lüben, 1870:

„Die bisher erschienenen Bände gereichen dem Unternehmer in jeder Hinsicht zur Empfehlung. Es wäre überflüssig, dasselbe besonders anzupreisen. Kein Pädagog wird bezweifeln, daß eine gute Ausgabe der Werke Pestalozzi's ein zeitgemäßes und verdienstliches Unternehmen sei und wir [illegible]nen nur [illegible]n besten Fortgang desselben wünschen. Wenn [illegible] Preises, den der Herr Verleger gestellt [illegible]e Lehrer von der Subscription abgehalten [illegible] ist um so mehr zu wünschen, daß die Lehrerver[illegible] Werk in ihre Bibliotheken aufnehmen."

Von den übrigen Zeitschriften, welche das Werk besprochen und empfohlen haben, führen wir nur an:

Die Protestantische Kirchenzeitung. — Bazar. — Hannoversche Schulzeitung. — Neue freie Presse. — Schul-Archiv für Thüringen. — Oldenburger Schulblatt. — Laistner's Archiv. — Badische Schulzeitung. — Breslauer Morgenzeitung. — Heindl's Repertorium der Pädagogik. — Musik- und Literaturblatt. — Graudenzer „Gesellige". — The Educational Times u. s. w.

Adolph Müller, Verlagsbuchhandlung.



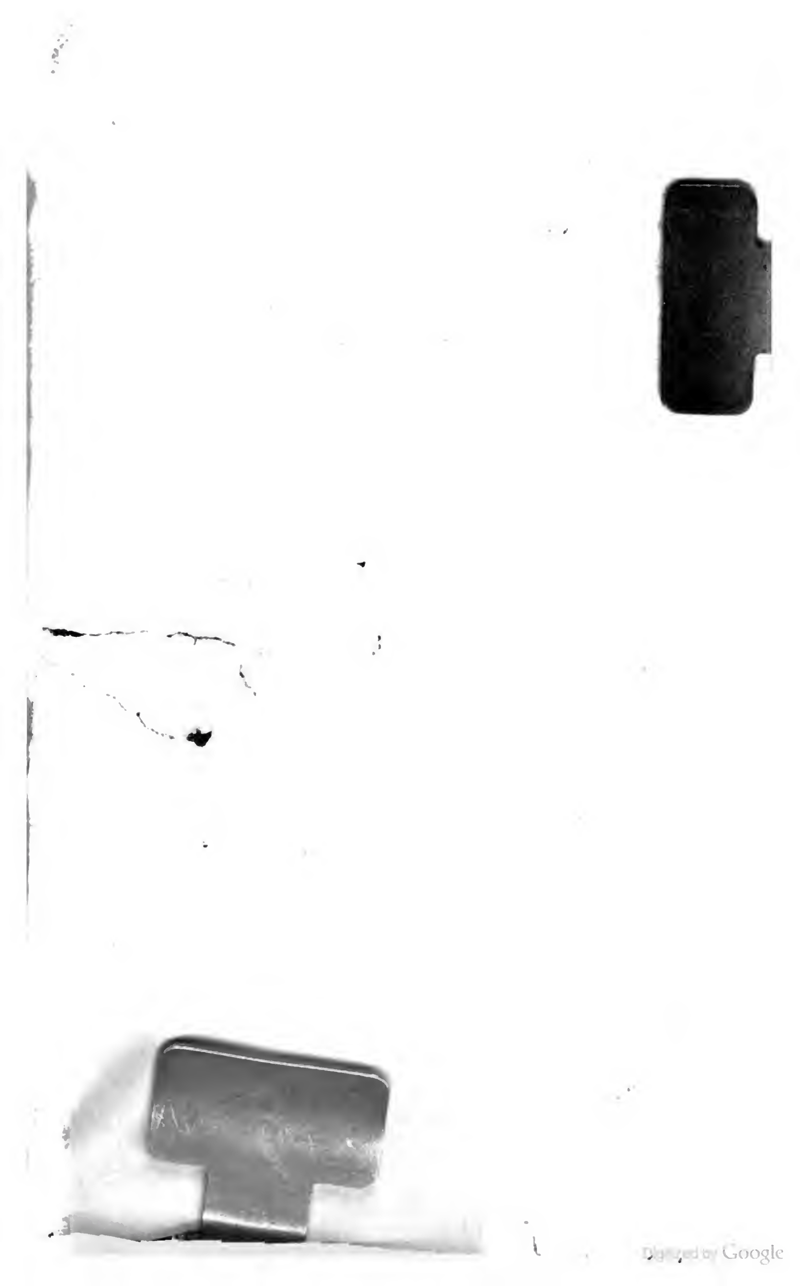


Die **neue Lieferungs-Ausgabe** von Pesta-
lozzis Werken erscheint wieder in Heften von je 6
Bogen à 6 Sgr. p. Heft.

Das Ganze wird 45 Hefte stark. Heft 1—3[illegible]
ist bereits gedruckt. Neu eintretende [illegible]
können daher die erschienenen Hefte [illegible]
nach, oder auf Wunsch gleich bis [illegible]

Sammler erhalten auf 10 Ex[illegible] [illegible]rei-
Exemplar.

Adolph Müller.



Inhalt:

Seite

I. Zur Abwehr gegen Frankreich. 401

II. Erinnerungen und Anregungen. Das Berlinisch-Kölnische Gymnasium. Von Dr. Eduard Dürre. 418

III. Nochmals zur Frauenfrage von Richard Köhler. .... 44[illegible]

IV. Zwei vertrauliche Briefe über die Bedeutung der Hegelschen Philosophie. Von Prof. Dr. Haupt. 453

V. Normale Schülerzahl für eine Klasse. Von Dr. A. Meier. 470

VI. Mancherlei. 1) Praktische Anweisung zur Ausführung der Schallenfeld'schen Methode bei Handarbeitsunterricht. 2) Pestalozzi-Verein. 3) Preisfrage 477

VII. Recensionen. (Dr. J. J. Egli, E. Langenberg, W. Fricke, August Kummer, C. F. Findeisen, Wilhelm Adam, F. W. Schröder, J. Menzel, G. Kentenich. .... 492—500

Litterarischer Anzeiger.

Druck. Wilhelm Baensch. Leipzig.